



# INSPIRATOR

CZASOPISMO REFLEKSYJNEGO NAUCZYCIELA

ISSN 2450-8314

2019, NR 2(9)

WWW.FEDR.PL

**O partycypacji dzieci...**

A. Olczak

**Rozwijanie zainteresowań czytelniczych...**

M. Pańczak

**Wybrane metody aktywizujące...**

A. Gajowy

**Projekt edukacyjny w przedszkolu...**

A. Kuźmińska

## Spis treści

- 2 *Wstęp*  
Agnieszka Olczak
- 3 *O partycypacji dzieci w edukacji przedszkolnej*  
Agnieszka Olczak
- 7 *W poszukiwaniu właściwej drogi – AAC w przedszkolu*  
Agnieszka Gajowy
- 14 *Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci z klas początkowych*  
Michalina Pańczak
- 19 *Wybrane metody aktywizujące stosowane w edukacji przedszkolnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*  
Agnieszka Gajowy
- 32 *Projekt edukacyjny w przedszkolu. Nauka przez zabawę, współpracę i doświadczenie*  
Aneta Kuźmińska
- 37 *Ćwiczenia na pobudzenie aktywności grupy*  
Dorota Marek-Kurpanik
- 40 *Świętowaliśmy Międzynarodowy Dzień Praw Dziecka wspólnie z UNICEF*  
Agnieszka Olczak

## INSPIRATOR

czasopismo refleksyjnego nauczyciela

ISSN 2450-8314

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelna:  
dr Agnieszka Olczak, a.olczak@fedr.pl  
dr Katarzyna Gawlicz,  
dr Iwona Kopaczyńska

SKŁAD I OPRACOWANIE GRAFICZNE:

Rafał Olczak  
r.olczak@fedr.pl

WYDAWCA:

Fundacja Edukacja-Demokracja-Rozwój  
www.fedr.pl  
65-120 Zielona Góra, ul. Kokosowa 26/1  
tel. +48 505 615 263  
e-mail: info@fedr.pl

## Wstęp

W niniejszym numerze naszego czasopisma podejmujemy tematykę ściśle związaną z budowaniem warsztatu poszukującego nauczyciela na rzecz organizacji aktywnej edukacji. Wiemy, że model biernego przyswajania wiedzy nie jest ani skuteczny, ani atrakcyjny – zarówno dla uczących się, jak i nauczycieli. Szukamy nieustannie dróg uatrakcyjniania procesu kształcenia i włączania dzieci w procesy decyzyjne tak, by mogły współdecydować w kwestiach ich dotyczących. Zachęcamy zatem do przeczytania artykułu *O partycypacji dzieci...* oraz tekstów, w których Autorzy omawiają różne metody nauczania – uczenia się sprzyjające zaangażowaniu i aktywnemu poznawaniu świata przez uczących się. Autorzy przypominają mniej lub bardziej znane metody aktywne, jak na przykład metodę projektu opisaną w artykule Anety Kuźmińskiej, czy metody M. Bogdanowicz, R. Labana i inne – przypomniane przez Agnieszkę Gajowy. Z poznawaniem świata silnie skorelowana jest zdolność czytania i chęć obcowania z książką, dlatego szczególnie polecamy tekst Michaliny Pańczak pt.: *Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci z klas początkowych*. Przywołujemy też liczne ćwiczenia zebrane przez Dorotę Marek-Kurpanik, sprzyjające pobudzaniu aktywności grupy, tzw. *energizery* jako inspirację dla nauczycieli, zwłaszcza tych początkujących, budujących własny warsztat pracy.

Zdajemy sobie sprawę, że zaledwie „dotykamy” problemu, a podjęta tematyka jest dużo bardziej obszerna. Zaproponowane teksty wpisują się jednak w ciąg tematów podjętych dotąd we wcześniejszych naszych numerach (do lektury których również gorąco zachęcamy), a które zgodnie z intencją Wydawcy są wyrazem poszukiwań efektywnych rozwiązań dla edukacji.

W tym roku 20 listopada przypadła też ważna rocznica – 30-lecia uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka. UNICEF zainicjował ważną akcję promującą problematykę praw dziecka, w którą włączyło się wiele instytucji z całej Polski. Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój bardzo ceni tę inicjatywę, a jej idee bliskie są naszym celom, dlatego zamieszczamy w tym numerze krótką informację także o tej rocznicy i ilustrujemy ją wydarzeniami z zaprzyjaźnionego przedszkola. Życzymy miłej lektury!



**DR AGNIESZKA OLCZAK**  
REDAKTOR NACZELNA

# O partycypacji dzieci w edukacji przedszkolnej

Agnieszka Olczak

**W**spółczesna edukacja, w związku z szybko zmieniającymi się warunkami życia człowieka, stoi wobec potrzeby przeformułowania priorytetów edukacyjnych, a także modyfikacji stosowanej metodyki pracy.

Społeczeństwo potrzebuje obywateli aktywnych, odpowiedzialnych, kreatywnych, zdolnych do sprawnego dostosowywania się do zmieniających się dynamicznie warunków życia społecznego, czy w węższym zakresie – zawodowego.

Odpowiedzią na to może i powinna być edukacja, ale nie ta organizowana w tradycyjny, podający sposób, z wiodącą rolą nauczyciela jako mistrza, który arbitralnie dookreśla czego, jak i kiedy mają nauczyć się dzieci. Konieczna jest edukacja, która aktywnym czyni podmiot uczący się, która pomaga rozwijać umiejętność samodzielnego uczenia się, poszukiwania, stawiania i weryfikowania hipotez, wyprowadzania wniosków. Takie wyzwanie sprawia, że poszukiwanie zmiany koncentruje się wokół zagadnień dotyczących aktywnego włączania dzieci w proces organizacji warunków własnej edukacji, uczenia ich podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, współudziału, tolerancji, a wszystko w drodze pokojowo budowanych relacji. Priorytetem współczesnych czasów zdaje się być zatem edukacja skoncentrowana na uczeniu współpracy, budowaniu więzi, podmiotowej komunikacji, w której uczy się wyrażać swój zdanie, ale także słuchać zdania innych – czyli tego wszystkiego, czego deficyt dość szeroko jest odczuwany.

## Partycypacja dzieci w świetle prawa

Dzieci są obywatelami naszego Kraju i w związku z tym przynależne im są liczne prawa przysługujące także dorosłym. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, w art. 30 wskazuje, że „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela...”, w art. 31, pkt 1 czytamy, że „wolność czło-

wieka podlega ochronie prawnej”, a art. 72 gwarantuje dziecku ochronę jego praw<sup>1</sup>. O tym zaś, że prawa dziecka mają być przestrzegane i szanowane nie trzeba zapewne przekonywać nauczycieli, którzy mają świadomość ich wychowawczego, edukacyjnego i rozwojowego znaczenia. Jednak respektowanie praw dziecka – także w procesie kształcenia – regulowane jest także przez inne akty prawne o zasięgu światowym czy europejskim. W Karcie Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy<sup>2</sup> czytamy: „Państwa członkowskie powinny promować demokratyczne sposoby kierowania wszystkimi instytucjami edukacyjnymi przedstawiając je zarówno jako skuteczną metodę zarządzania, jak i praktyczną metodę uczenia się i doświadczenia demokracji oraz szacunku dla praw człowieka. Wykorzystując odpowiednie środki, państwa te powinny promować i ułatwiać uczestnictwo osób uczących się, kadry pedagogicznej i zainteresowanych stron, w tym rodziców, w kierowaniu instytucjami edukacyjnymi”. Dodatkowo Konwencja o Prawach Dziecka (przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku) bardzo jasno wskazuje podstawę dla budowania edukacji opartej na partycypacji, dziecięcym zaangażowaniu. Przywołajmy tu chociażby art. 12, 13 i 29 – patrz ramka nr 1.

Zgodnie z intencją Konwencji wszelkie instytucje edukacyjne, polityczne i społeczne powinny tworzyć dla dzieci warunki nie tylko do wyrażania własnych poglądów, ale także do rozwijania się w taki sposób, by stały się odpowiedzialnymi obywatelami przygotowanymi do życia w demokratycznym społeczeństwie<sup>3</sup>.

1 Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 z późn. zm. – Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946.

2 Por. Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy – Rekomendacja (2010)7 Komitetu Ministrów Rady Europy.

3 S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erikson, M. Flekkøy, Prawa dzieci w edukacji, Gdańsk 2006, GWP, s. 100.

## RAMKA 1 - Konwencja o Prawach Dziecka - wybrane artykuły

Art. 12	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swoich własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą uwagą, stosownie do wieku i dojrzałości dziecka.</li> <li>2. W tym celu dziecko będzie miało w szczególności zapewnioną możliwość wypowiadania się w każdym postępowaniu sądowym i administracyjnym dotyczącym dziecka, bezpośrednio lub za pośrednictwem przedstawiciela lub odpowiedniego organu, zgodnie z zasadami proceduralnymi prawa wewnętrznego.</li> </ol>
Art. 13	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi: prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnie bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka.</li> <li>2. Wykonanie tego prawa może podlegać pewnym ograniczeniom, lecz tylko takim, które są przewidziane przez prawo i które są konieczne: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) dla poszanowania praw lub reputacji innych osób, albo</li> <li>b) dla ochrony bezpieczeństwa narodowego lub porządku publicznego (<i>ordre public</i>), bądź zdrowia publicznego albo moralności.</li> </ol> </li> </ol>
Art. 29	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prawa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na (...); d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowagi płci oraz przyjaźni pomiędzy narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia (...).</li> </ol>

celu doprowadzenie do dużo bardziej realnego zaangażowania młodych ludzi w procesy podejmowania decyzji, które mają wpływ na ich życie”<sup>6</sup>.

Kluczem do uczenia dzieci partycypacji jest zatem dialog, współdecydowanie. Dzieci uczą się podejmowania decyzji, przez co stają się bardziej zaangażowane w działania czując, że są współautorami pomysłów, inicjatyw itd. Sama partycypacja dzieci jest zagadnieniem bardzo złożonym, a nauczyciele mogą po dokonaniu analizy zastanowić się, na jakim poziomie lokują się w swej pracy z dziećmi.

Roger Hart analizując proces partycypacji dzieci wykorzystuje metaforę drabiny (– por. ramka 2), w której pierwszymi szczeblami są rzeczywiste działania, które nie prowadzą do rzeczywistej partycypacji, ale mają jedynie zadanie formalnie „zaistnieć”, a mianowicie: manipulacja, dekoracje, symbolizm<sup>7</sup>. Według Autora istnieje kilka ważnych cech, które są wymagane, by projekt autentycznie spełniał zasady uczestnictwa:

### Partycypacja dzieci - co to znaczy?

W tytule artykułu i w powyższych rozważaniach przewija się pojęcie partycypacji dzieci w procesie edukacji i jej silny związek z prawami dziecka i ogólnie człowieka. Należy zatem przez moment zatrzymać się nad tym pojęciem, by stało się ono wystarczająco czytelne dla dalszej analizy podjętej problematyki.

Wyjaśniając to pojęcie w najbardziej ogólny sposób można wskazać, że partycypacja (łac. *participatio*) to branie w coś udziału; uczestnictwo, udział<sup>4</sup>. W Rekomendacjach dotyczących partycypacji dzieci i młodzieży, przygotowanych w ramach projektu *Strengthening Children's Voices in EU Society through Child Helplines*<sup>5</sup> możemy przeczytać, że partycypacja dzieci to „złożony proces. Polega on na słuchaniu dzieci, zapewnianiu im możliwości wypowiedzi (...). Partycypacja dzieci wymaga stałego i znaczącego dialogu między dziećmi i dorosłymi. Oznacza to zachęcanie najmłodszych do tworzenia i wyrażania własnych opinii i pomysłów, a następnie brania pod uwagę przez dorosłych interesariuszy. Takie działanie ma na

1. Dzieci rozumieją cele projektu;
2. Dzieci wiedzą kto podejmuje decyzje dotyczące ich zaangażowania i dlaczego;
3. Dzieci mają istotną (a nie „dekoracyjną”) rolę;
4. Partycypacja jest dobrowolna<sup>8</sup>.

### Partycypacja dzieci w procesie edukacji - możliwości

Podnoszona kwestia nie jest odkrywcza, ani nowa, ale ciągle dość trudna do wprowadzenia w życie, do praktyki edukacyjnej. W przestrzeni edukacji jej idee i praktyczne propozycje i realizacje prezentowane i opisywane są na różne sposoby. Na całym świecie znane są włoskie przedszkola z Reggio Emilia, w których dzieci włączane są szeroko w proces podejmowania wszelkich decyzji. Instytucje wczesnej edukacji i opieki realizowane w duchu partycypacji i przyświecające im cele oraz założenia opisane zostały w inspirującej książce G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence’a *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*<sup>9</sup>. O tym, że uczenie partycypacji

4 Słownik wyrazów obcych, red. M. Pakosz i In., Warszawa 1991, PWN, s. 642.

5 Rekomendacje dotyczące partycypacji dzieci i młodzieży, przygotowane w ramach projektu *Strengthening Children's Voices in EU Society through Child Helplines* (JUST/2011/FRAC/AG/2866).

6 Ibidem.

7 Ibidem, s. 8-9.

8 Ibidem, s. 9.

9 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Języki oceny, tłum. K. Gawlicz,

możliwe jest także młodszych dzieci (do 3. r.ż.) przekonuje L. Telka<sup>10</sup>. Idee te odnajdujemy także, między innymi w koncepcji uczenia się przez doświadczenie opisanej przez J. Deweya<sup>11</sup>, w koncepcji edukacji dla emancypacji przełożonej na praktyczną propozycję dla edukacji – tzw. ofertowy styl pracy – w ujęciu D. Waloszek<sup>12</sup>. M. Żylińska pisze o potrzebie „przewrotu kopernikańskiego” w edukacji, wskazując, że należy wstrzymać nauczycieli, a ruszyć uczniów<sup>13</sup>). W literaturze możemy też odnaleźć opisy realizacji programów opartych na zasadzie „Sprawiedliwej społeczności”<sup>14</sup>. Ta różnorodność pokazuje, że jest to zagadnienie ważne i inspirujące, stopniowo „przebijające” się w myśleniu o edukacji, choć z trudem „kruszy” mur tradycyjnej edukacji, przyzwyczajień, rutyny i przywiązania do klasycznego myślenia o roli edukacji i nauczyciela. Warto zatem stale poruszać kwestię angażowania dzieci w aktywny proces organizacji własnej edukacji – przedstawiania pomysłów, podejmowania decyzji, co sprawi, że możliwe będzie rozwijanie pewnych, ważnych obecnie umiejętności, cech czy predyspozycji.

Jak analizują autorzy *Rekomendacji dotyczących partycypacji dzieci i młodzieży*, możemy odnotować liczne korzyści wynikające z uczenia dzieci partycypacji. Do najważniejszych należą między innymi:

- rozwój poczucia podmiotowości, wzrost pewności siebie;
- lepsze zrozumienie potrzeb i problemów dzieci;
- programy i usługi są bardziej dopasowane do potrzeb

Wrocław 2013, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

10 L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009, Wyd. Uniwersytet Łódzki.

11 J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa 2014, Wyd. Warszawska Firma Wydawnicza.

12 D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998, Wyd. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

13 M. Żylińska, *Uczeń słuchacz czy uczeń badacz? [w:] Przewrót kopernikański: oddolnie zmieniamy polską edukację*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2014, Wyd. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 23.

14 por. R. Hart i In., op. cit., s. 110 i nast.

## RAMKA 2 - DRABINA PARTYCYPACJI według Rogera Harta

I	MANIPULACJA – pozór włączania dzieci w decyzje	Brak partycypacji
II	DEKORACJE – wykorzystywanie dziecka przez dorosłych dla wzmocnienia w pośredni sposób ich sprawy	
III	REPREZENTACJA INSTRUMENTALNA – daje się pozornie prawo głosu, choć dzieci nie mają wpływu na to co będzie omawiane	
IV	WYZNACZONE ale POINFORMOWANE – dzieci zdają sobie sprawę w czym występują, są aktywne, chętne	Poziomy partycypacji dzieci
V	PYTANE O OPINIĘ i POINFORMOWANE – dzieci pełnią rolę konsultantów, a ich opinie odbierane są poważnie	
VI	DZIAŁANIA INICJOWANE PRZEZ DOROSŁYCH – DECYZJE PODEJMOWANE Z DZIEĆMI – odnosi się do prawdziwej partycypacji	
VII	DZIAŁANIA INICJOWANE I PROWADZONE PRZEZ DZIECI	
VIII	DZIAŁANIA INICJOWANE PRZEZ DZIECI A DECYZJE PODEJMOWANE WRAZ Z DOROSŁYMI	

Źródło: R.A. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays No4, Florence 1992, UNICEF, s. 8 i nast. – dostęp elektroniczny: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) - z dnia 20.11.2019r.

dzieci, a dzięki temu są bardziej skuteczne;

- dzieci uczą się nowych umiejętności;
- dzieci i młodzież rozwijają poczucie odpowiedzialności, dostrzegają związek przyczyny i skutku;
- uczenie dzieci dialogu, budowania relacji, kontaktów i sieci społecznych;
- tworzy to przestrzeń rozwoju umiejętności przywódczych;
- wzrost wrażliwości na kwestie społeczne i tolerancja wobec różnic;
- promowana jest odpowiedzialność grupowa i postawa obywatelska<sup>15</sup>.

Korzyści, jakie niesie proponowana zmiana, są cenne z dwóch kluczowych względów. Po pierwsze niosą nową jakość dla edukacji – szacunek dla zdania dziecka i jego propozycji, co może przekładać się na wzrost motywacji do działania, nauki i dla jakości relacji budowanych w jej toku. Po drugie – korzyści są długofalowe – wspieramy w ten sposób rozwój kompetencji kluczowych człowieka, które są istotne z perspektywy całościowej edukacji i długofalowego funkcjonowania także w toku aktywności zawodowej i społecznej.

### Partycypacja dzieci w procesie edukacji - bariery

Proces uczenia dzieci partycypacji nie jest jednak łatwy. Chcąc dokonać zmian w podejściu i organizacji warunków dla edukacji konieczne jest wskazanie i zmierzenie

15 Rekomendacje..., op. cit.

się z barierami, jakie mogą stanowić przeszkodę w ich realizacji. Największą z barier, jaką można w tej kwestii dostrzec, jest sposób spostrzegania dzieci. Niestety dla wielu dorosłych dzieci nie są partnerami do rozmów, do dialogu. Wynika to z prezentowanych przez dorosłych postaw wobec dzieci, jak np. dyskredytowanie, spostrzeganie dzieci jako słabych, nie w pełni rozwiniętych, niewykształconych, szeroko obserwowana jest infantyliacja. Powszechne jest także przekonanie, że „dorośli wiedzą lepiej”, a poza tym, trudno rodzicom czy nauczycielom zrezygnować z kontroli (Rekomendacje...). Mamy niestety stale do czynienia w polskiej rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej z konserwatyżmem, od lat przypisaną niepodważalną, nadrzędną rolą dorosłego, który jest depozytariuszem wiedzy i władzy. Dodatkowo mamy szeroko do czynienia ze zjawiskiem pozorów w edukacji – pozorujemy dialog, umowy z dzieckiem, współdecydowanie, współpracę<sup>16</sup>, podczas gdy w rzeczywistości stale narzucamy, nakazujemy, zakazujemy, wymuszamy posłuszeństwo.

## Zakończenie

Uczenie dzieci partycypacji jest wyzwaniem dla wychowawców. Wymaga to bowiem zmian nie tylko w edukacyjnym usytuowaniu dzieci, ale także (a może przede wszystkim) w myśleniu dorosłych. Potrzebujemy refleksji nad tym, w jakim kierunku chcemy prowadzić dzieci – czy ku samodzielności, odpowiedzialności i zaangażowaniu, czy raczej ku posłuszeństwu i podporządkowaniu, które będą często silnie związane z biernością i tendencją do przyjmowania postaw konformistycznych. ■

16 Por. A. Olczak, *Pozory demokracji w edukacji [w:] Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Gorzów Wlkp. 2015, Wyd. PWSZ, s. 157-171 oraz Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, Impuls.

## Bibliografia:

- Dahlberg G., Moss P. i Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Języki oceny, tłum. K. Gawlicz, Wrocław 2013, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa 2014, Wyd. Warszawska Firma Wydawnicza.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, Impuls.
- Hart R.A., *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays No4, Florence 1992, UNICEF - dostęp elektroniczny: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf).
- Hart S., Cohen C.P., Erikson M.F., Flekkøy M., *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk 2006, GWP.
- Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy – Rekomendacja (2010)7 Komitetu Ministrów Rady Europy.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 z późn. zm. – Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez ONZ 20 listopada 1989r.
- Olczak A. *Pozory demokracji w edukacji [w:] Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, red. A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka, Gorzów Wlkp. 2015, Wyd. PWSZ.
- Rekomendacje dotyczące partycypacji dzieci i młodzieży, przygotowane w ramach projektu Strengthening Children's Voices in EU Society through Child Helplines (JUST/2011/FAC/AG/2866)
- Słownik wyrazów obcych, red. B. Pakosz i In, Warszawa 1991. PWN.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009, Wyd. Uniwersytet Łódzki.
- Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998, Wyd. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Żylińska M., *Uczeń słuchacz czy uczeń badacz? [w:] Przewrót kopernikański: oddolnie zmieniamy polską edukację*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2014, Wyd. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

### dr Agnieszka Olczak

Pedagog, coach, trener, nauczyciel, dyrektor przedszkola, wieloletni nauczyciel akademicki oraz Prezes Fundacji Edukacja Demokracja Rozwój. Redaktor naczelna czasopisma „Inspirator”. Zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół demokratyzacji edukacji, relacji w procesie kształcenia, komunikacji i umowie jako metodzie wychowawczej. Numer ORCID: 0000-0002-4081-8216



Źródło: Pixabay.com

# W poszukiwaniu właściwej drogi - AAC w przedszkolu

Agnieszka Gajowy

## Wprowadzenie

**E**dukację przedszkolną dziecko rozpoczyna w wieku trzech lat, przy czym na tym etapie jest ona dobrowolna i nieobowiązkowa. Dotyczy to zarówno przedszkoli ogólnodostępnych, jak i integracyjnych czy specjalnych, z których korzystają dzieci z różnymi ograniczeniami sprawności, m.in. z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami sensorycznymi czy ze spektrum autyzmu.

W okresie wczesnego dzieciństwa młody człowiek rozwija się najintensywniej, zarówno pod względem fizycznym i poznawczym, jak i psychicznym, emocjonalnym, moralnym i społecznym<sup>1</sup>. Na czas edukacji przedszkolnej przypada również czas najintensywniejszego rozwoju mowy dziecka, choć posiada ono zdolność przyswajania języka, zarówno mówionego, jak i migowego już z chwilą przyjścia na świat<sup>2</sup>. Po 6-7 roku życia dziecka kończy się tzw. krytyczny okres rozwoju mowy<sup>3</sup>. Po tym czasie mowę werbalną można jedynie korygować, gdyż, jeżeli do 6-7 roku życia dziecka się ona nie wykształci, prawdopodobnie już nigdy się nie ukształtuje.

W niniejszym opracowaniu szczególnie interesują mnie trudności i zaburzenia komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym z autyzmem. Autyzm (z ang. Autism Syndrome Disorder – ASD) jest złożonym, neurorozwojowym spektrum zaburzeń, ujawniających się w trzech głównych obszarach funkcjonowania: kontaktach społecznych, komunikacji i zachowaniu. Ze względu na przyjętą klasyfikację kryteriów diagnostycznych (klasyfikacja DSM Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego lub ICD Światowej Organizacji Zdrowia) wyróżnia się różne zaburzenia w spektrum autyzmu. Analizując dostępną literaturę z zakresu pedagogii specjalnej osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zauważyć można, że w Polsce

funkcjonuje orientacja europejska, czego wyrazem jest stosowanie klasyfikacji ICD-10 w polskiej psychiatrii od 1996 roku. W klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia ICD-10 autyzm znajduje się w grupie całościowych zaburzeń rozwojowych (kod F84). Zalicza się do niej „autyzm dziecięcy (F84.0), autyzm atypowy (F84.1), zespół Retta (F84.2), inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (F84.3), zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącą niepełnosprawnością intelektualną i stereotypiami ruchowymi (F84.4), zespół Aspergera (F84.5), inne całościowe zaburzenia rozwojowe (F84.8), całościowe zaburzenia rozwojowe, nieokreślone (F84.9)”. W klasyfikacji ICD-10 mówimy o tzw. triadzie diagnostycznej<sup>4</sup>, która musi zaistnieć, by dokonać diagnozy autyzmu. Są to deficyty w rozwoju mowy i komunikacji, występowanie powtarzalnych, stereotypowych wzorów zachowań oraz deficyty w zakresie umiejętności społecznych<sup>6</sup>. Iwona Chrzanowska nazwała je jakościowymi nieprawidłowościami w zakresie: wzajemnych interakcji społecznych, porozumiewania się, powtarzających się i stereotypowych wzorców zachowań<sup>7</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój człowieka w poszczególnych obszarach nie przebiega w izolacji. Dotyczy to także dzieci ze spektrum autyzmu. Nie jest on jednak tożsamy z rozwojem dzieci bez ASD<sup>8</sup>. Należy podkreślić, że rozwój społeczny jest ściśle związany z nabywaniem dojrzałości emocjonalnej oraz kompetencji komunikacyjnych. Te

1 Por. D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2009, APS, PWN, t. II, s. 51.

2 P. G. Zimbardo, R. J. Gering, *Psychologia i życie*, Warszawa 2012, PWN, s. 431, cyt. za: Tomasello, 2008.

3 [www.superkid.pl/rozwoj-mowy-dziecka](http://www.superkid.pl/rozwoj-mowy-dziecka). 29-03-2019r., godz. 20:10, cyt. za: J. Aitchison, *Ziarna mowy: początki i rozwój języka*, Warszawa 2002, Państwowy Instytut Wydawniczy.

4 I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2018, Impuls, s. 465, cyt. za: Rozdział 5 [w:] *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. S. Pużyński i J. Wciórka, Warszawa 2000, Vesalius.

5 Por. M. Mikołajczak, *Wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem i zespołem Aspergera. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Warszawa 2017, Difin Engram, s. 21.

6 *International Classification of Diseases: Diagnostic Criteria for Research (10th edition)*, Geneva 1992, World Health Organization. Tłumaczenie własne.

7 Por. I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2018, Impuls, s. 473. Por. też: D. Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2009, APS, PWN, t. I, s. 290.

8 J. Bleszyński, *Czy echolalia w autyzmie jest problemem komunikacyjnym?* [w:] *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków 2009, Impuls, s. 107.

ostatnie, zdaniem Jacka Błęszyńskiego można ujmować w dwóch perspektywach: jako podstawę rozwoju społecznego, lub jako jego skutek<sup>9</sup>. Bez względu na przyjętą perspektywę, warto pracować nad rozwojem kompetencji komunikacyjnych dziecka od najmłodszych lat, zwłaszcza, jeżeli jest ono w grupie ryzyka zaburzeń w obszarze komunikacji (wynikających m.in. z niepełnosprawności intelektualnej, autyzmu, uszkodzeń wzroku lub słuchu). Należy podkreślić, że już na tym etapie wyznaczyć można główne kierunki edukacji i rehabilitacji dziecka.

## Edukacja i rehabilitacja dziecka w przedszkolu specjalnym

Ze względu na to, że dzieciństwo jest „okresem podstawowym dla każdej dalszej formy rozwoju i życia osoby ludzkiej<sup>10</sup>”, należy szczególnie intensywnie wspierać i wspomagać rozwój dziecka, u którego występuje podejrzenie niepełnosprawności lub zaburzeń ze spektrum autyzmu, bądź też zostały one już zdiagnozowane. Wykorzystuje się w tym celu komunikację alternatywną i wspomagającą, adresowaną w szczególności do osób: z zaburzeniami rozwoju mowy, z niepełnosprawnością intelektualną, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z niedosłuchem lub z niesłyszących, z niedowidzeniem lub niewidomych.

Edukacja i rehabilitacja dziecka z ASD oraz zakres wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uzależnione są przede wszystkim od zaleceń z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej zawartych w opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju i/lub w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Orzeczenie to określa: rodzaj i stopień niepełnosprawności, mocne i słabe strony dziecka, jak również zalecenia dotyczące indywidualizacji pracy pedagogicznej oraz kierunki wyznaczania celów terapeutycznych i rozwojowych<sup>11</sup>.

Zdaniem Debory Deutsch Smith „podstawowe znaczenie dla dziecka i jego rodziny ma wczesna interwencja, [a – A. G.] aby jej programy były efektywne, konieczna jest współpraca rodziców oraz nauczycieli i specjalistów tworzących wielodyscyplinarny zespół pracujący w przedszkolu<sup>12</sup>. Wielodyscyplinarne/wielospecjalistyczne zespoły skupiają specjalistów z różnych dziedzin. Współpracują oni nad zapewnieniem dziecku edukacji prawdziwie

9 J. J. Błęszyński, Komunikacja osób ze spektrum autyzmu. W poszukiwaniu najlepszych rozwiązań, [w:] Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem, red. B. B. Kaczmarek i A. Wojciechowska, Kraków 2015, Impuls, s. 33.

10 M. Nowak, Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa, [w:] Oblicza dzieciństwa, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, KUL, s. 161.

11 Analiza dokumentacji wewnętrznej SOSW we Lwówku Śląskim.

12 D. Deutsch Smith, Pedagogika specjalna, Warszawa 2009, APS, PWN, t. II, s. 51.

dostosowanej do jego potrzeb rozwojowych<sup>13</sup>, stymulując funkcje „odpowiedzialne za rozwój psychomotoryczny i komunikację [...] niepełnosprawnego dziecka<sup>14</sup>”. Na gruncie polskim w przedszkolach, szkołach i placówkach dyrektor powołuje zespół dokonujący Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia, na podstawie której opracowuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, uwzględniający diagnozę oraz sformułowane w WOPFU wnioski specjalistów do pracy z dzieckiem<sup>15</sup>. Współpraca taka powinna być dobrze zaplanowana i realizowana, a także systematycznie rozwijana i ulepszana w celu uzyskania jak najlepszych efektów w funkcjonowaniu społecznym dziecka, gdyż to właśnie jest wyznacznikiem skuteczności podjętych działań edukacyjno-terapeutycznych.

Warto zauważyć, że w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym zamieszczony jest plan zajęć rewalidacyjnych, w trakcie których uwzględnia się: „1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille’a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego; 2) naukę języka migowego lub innych sposobów komunikowania się, w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) – w przypadku ucznia niepełnosprawnego z zaburzeniami mowy lub jej brakiem; 3) zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera<sup>16</sup>”.

## Alternative and Augmentative Communication (AAC) - oferta wyboru

Szacuje się, że około 25% spośród wszystkich osób ze spektrum autyzmu nie opanowuje umiejętności komunikowania się za pomocą mowy werbalnej<sup>17</sup>. Nie można mieć zatem wątpliwości, że wprowadzanie komunikacji alternatywnej i wspomagającej (AAC) jest słuszne i konieczne.

Nauczyciele, logopedzi oraz inni specjaliści, pracujący z dziećmi na bazie alternatywnej i wspomagającej komunikacji, mają stosunkowo szeroką ofertę wyboru metod.

13 Por.: D. Deutsch Smith, Pedagogika specjalna, Warszawa 2009, APS, PWN, t. II, s. 56.

14 M. Mikołajczak, Wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem i zespołem Aspergera, Warszawa 2017, Difin Ingram, s. 54.

15 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, ss. 3-4.

16 Ibidem, s. 3.

17 K. Markiewicz, Kompetencje i dysfunkcje komunikacyjne osób z ASD – ujęcie rozwojowe, [w:] Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem, red. B. B. Kaczmarek i A. Wojciechowska, Kraków 2015, Impuls, s. 20.

Warto wskazać i omówić kilka najpopularniejszych, stosowanych w placówkach kształcenia specjalnego na Dolnym Śląsku<sup>18</sup>. Należą do nich:

1. **Piktogramy PIC** – nazywane potocznie czarnymi piktogramami. System czarnobiałych piktogramów opracowany w latach 80 XX wieku w Kanadzie przez Subhala C. Maharaja<sup>19</sup>. Jest to zbiór kilku tysięcy czarnobiałych symboli ułożonych w kategorie. Zdecydowaną zaletą tego systemu komunikacji jest dostępność do symboli<sup>20</sup>, ponieważ można je bezpłatnie pobrać z internetu na własny użytek.
2. **PCS** – zestaw symboli komunikacji obrazkowej zaprojektowany w Stanach Zjednoczonych w 1981 roku przez firmę Mayer-Johnson. Składa się z około trzech tysięcy czarnobiałych obrazków służących do porozumiewania się. Każdy z nich opatrzony jest napisem umieszczonym wewnątrz symbolu<sup>21</sup>.
3. **MÓWik** – inaczej proteza mowy. Jest to oprogramowanie komputerowe z polską syntezą mowy, przeznaczone na smartfony i tablety. Występuje również w wersji MÓWikPrint, który jest oprogramowaniem działającym na systemie operacyjnym Windows, służącym do edycji i druku symboli MÓWik<sup>22</sup>.
4. **Język migowy** – dzięki niemu osoby niedosłyszające lub niesłyszające porozumiewają się między sobą oraz z osobami słyszącymi<sup>23</sup>.
5. **Program Językowy Makaton** – jest to uporządkowany, spójny system gestów i znaków graficznych, który umożliwi osobom z różnymi ograniczeniami komunikacyjnymi porozumiewanie się z innymi<sup>24</sup>. Oryginalna wersja powstała w Wielkiej Bryta-

18 Dane uzyskane w toku prowadzenia badań pedagogicznych w wybranych placówkach kształcenia specjalnego na Dolnym Śląsku w okresie od lutego do czerwca 2018 roku. Badania dotyczyły funkcjonowania społecznego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Wykorzystano w nich między innymi metodę sondażu z zastosowaniem kwestionariusza ankiety dla nauczycieli – badania dotychczas niepublikowane.

19 Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji alternatywnej i wspomagającej), red. B. B. Kaczmarek i M. Grycman, Kraków 2014 Impuls.

20 Zob.: <http://beta.krainaoza.pl/admin>, 26-03-2019, godz. 23:09.

21 Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji alternatywnej i wspomagającej), red. B. B. Kaczmarek i M. Grycman, Kraków 2014 Impuls.

22 Ibidem.

23 Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji alternatywnej i wspomagającej), red. B. B. Kaczmarek i M. Grycman, Kraków 2014 Impuls. Zob. też: B. Szczepankowski, Podstawy języka migowego, Warszawa 1994, WSiP. Zob. też: I. Prałat-Pyrzewicz, J. Bajewska, Język migowy w szkole i internacie, Warszawa 1994, WSiP.

24 B. B. Kaczmarek, Gesty. Słownictwo Podstawowe. Poziom dodatkowy, Poznań 2015, Makaton, ss. 4-5.

nii w 1972 roku, natomiast w Polsce wprowadzona i rozpowszechniona została przez Bogusławę Beatę Kaczmarek w latach 2001-2008. Makaton obejmuje ponad 450 znaków podstawowych oraz 7000 znaków dodatkowych<sup>25</sup>.

Mniej popularne metody to alfabet Bliss, Lorma, Braila, czy metoda ułatwionej komunikacji.

## Jak dobrać właściwą metodę?

Obszerna oferta metodyczna umożliwia swobodne manewry w zakresie doboru, modyfikacji oraz zmian obranych metod AAC. Wywoływać to może, jednakże, pewną dezorientację, niezdecydowanie a nawet niepewność słuszności dokonanego wyboru.

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to, która metoda będzie najlepsza dla mojego dziecka?/mojego ucznia?/mojego podopiecznego? Należy, przede wszystkim, zapoznać się z opinią z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka lub orzeczeniem o niepełnosprawności i wynikającej z niej potrzebie kształcenia specjalnego. W dokumentach takich zawarte są informacje na temat etapu rozwoju mowy dziecka, posiadanych umiejętnościach i kompetencjach komunikacyjnych lub rodzaju i stopniu niepełnosprawności, które również wyznaczają kierunki i obszary działalności specjalistów w zakresie rozwoju komunikacji dziecka w przedszkolu.

Istotne jest to, aby przed wprowadzeniem systemu komunikacji alternatywnej lub wspomagającej, przeprowadzić diagnozę dziecka, w zakresie posiadanych kompetencji komunikacyjnych, którymi są:

- witanie się i żegnanie;
- odmawianie, protestowanie;
- wyrażanie zgody, przyzwolenia;
- upominanie się o: osoby, przedmioty, uwagę, działanie, realizację potrzeb;
- nazywanie przedmiotów, czynności i zjawisk;
- zadawanie pytań;
- odpowiadanie na pytania;
- prośenie o informację, powtórzenie, wyjaśnienie;
- adekwatne odpowiadanie na prośbę o powtórzenie;
- opowiadanie o zdarzeniach rzeczywistych i zmyślonych;

25 Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji alternatywnej i wspomagającej), red. B. B. Kaczmarek i M. Grycman, Kraków 2014 Impuls.

- dokonywanie wyborów;
- komentowanie<sup>26</sup>.

Po dokonaniu diagnozy kompetencji komunikacyjnych dziecka oraz uwzględnieniu diagnozy z PPP oraz zaleceń z orzeczenia, należy dobrać odpowiednią metodę komunikacji alternatywnej lub wspomagającej. Wybór ten nie może być jednak podyktowany preferencjami nauczyciela wobec którejś z metod, a przypuszczalną, jak najwyższą efektywnością danej metody względem danego dziecka. Nauczyciel powinien również zastosować zasadę, że to on dostosowuje się do podopiecznego, a nie odwrotnie. Jeżeli jakiegoś systemu komunikacji nie opanował lub zna go pobieżnie, a system ten będzie najodpowiedniejszy dla dziecka, nauczyciel musi się tego systemu nauczyć. Dodatkowym utrudnieniem w pracy rewalidacyjnej z zakresie budowania systemu komunikacji alternatywnej lub wspomagającej jest współwystępująca z autyzmem niepełnosprawność intelektualna, która ma określone konsekwencje w zakresie rozwoju mowy i języka. W takim przypadku należy dokonać również analizy możliwości percepcyjnych dziecka, zdolności do koncentracji i uwagi, zapamiętywania, jak i umiejętności rozpoznawania symboli graficznych, ikonicznych i manualnych.

Warto w tym miejscu dokonać usystematyzowania zagadnień i określić etapy wprowadzania i rozwijania systemu komunikacji alternatywnej lub wspomagającej wobec dziecka w wieku przedszkolnym z trudnościami komunikacyjnymi wynikającymi z różnych przyczyn, m.in. z autyzmu i niepełnosprawności intelektualnej:

1. Analiza dokumentacji – do przedszkola specjalnego nigdy nie trafia dziecko niezdiagnozowane przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną;
2. Diagnoza kompetencji komunikacyjnych;
3. Wprowadzanie przedmiotów oraz znaków manualnych i graficznych z wybranego systemu komunikacji;
4. Układanie szczegółowych planów aktywności;
5. Układanie planów dnia, rozpoczynając od zdjęć osób prowadzących zajęcia, przechodząc stopniowo do symboli graficznych, określających obszar działalności danego specjalisty wobec dziecka;

<sup>26</sup> Adaptacja materiałów szkoleniowych ze szkolenia z poziomu podstawowego MAKATON, w którym uczestniczyłam 12 i 13 października 2018 roku we Wrocławiu oraz poziomu podstawowego i dodatkowego MAKATON, w którym uczestniczyłam 17 marca 2019 roku w Poznaniu.

6. Tworzenie fiszek komunikacyjnych<sup>27</sup>, które Bogusława Beata Kaczmarek nazwała harmonogramami w obrębie czynności<sup>28</sup>.
7. Tworzenie książki do komunikacji – już od pierwszego dnia w przedszkolu – rozpoczynając od pierwszej strony przedstawiającej dziecko, następnie jego rodzinę, w dalszej kolejności nauczycieli pracujących z dzieckiem, przechodząc do bardziej skomplikowanych kategorii, m.in. moje potrzeby, zainteresowania i preferencje, dokonywanie wyborów, itd. W trakcie wprowadzania i rozwijania systemu komunikacji należy przyjąć zasadę od szczegółu do ogółu, tzn. początkowo powinno się rozbić poszczególne czynności na kolejne etapy ich wykonania, ucząc przy tym zachowywania kolejności wykonywanych czynności tak, by w kolejnych etapach terapii można było ograniczyć liczbę używanych znaków graficznych do przedstawienia poszczególnych czynności za pomocą symboli bardziej ogólnych.

Wprowadzanie znaków manualnych oraz graficznych powinno odbywać się według określonych zasad:

1. Znalezienie/wyznaczenie wspólnego pola uwagi z dzieckiem<sup>29</sup>;
2. Znalezienie sposobu na wprowadzenie nowego znaku manualnego lub graficznego. Przydatne są tu np. piosenki, opowiadania, rysunki, realny przedmiot lub miejsce<sup>30</sup>;
3. Wyraźne i wolne wypowiedanie słów, upewniając się, że dziecko patrzy w tym czasie na nauczyciela;
4. Przygotowanie odpowiedniego rozmiaru znaków graficznych, dostosowanego do możliwości percepcyjnych dziecka oraz do jego wzrostu, w przypadku etykietowania pomieszczeń, oraz przedmiotów itd.;
5. Wykorzystywanie różnych form przekazu<sup>31</sup>;
6. Zdarza się, że dziecko samo inicjuje sytuację komunikacyjną. Nauczyciel nie może jej zbagatelizować,

<sup>27</sup> Przykładowe fiszki i tablice z zastosowaniem systemu PIC znajdują się na końcu artykułu.

<sup>28</sup> B. B. Kaczmarek, *Obraz narzędziem komunikacji – znaki i strategie wizualne w usprawnianiu społecznego zrozumienia i komunikacji osób z ASD*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B. B. Kaczmarek i A. Wojciechowska, Kraków 2015, Impuls, ss. 155-157.

<sup>29</sup> Por. E. Piśula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2012, Harmonia, s. 176, por. też: H. Olechnowicz, *Jak uwolnić w dzieciach wrodzone wzorce przywiązania?* [w:] *Dziecko z autyzmem. Wywalanie potencjału rozwojowego*, red. H. Olechnowicz i R. Wiktorowicz, Warszawa 2012, PWN, s. 25.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 176.

<sup>31</sup> Por. B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Kraków 2017, WUJ, ss. 52-54.

lecz dodatkowo zachęcać do kontynuacji i częstszego powtarzania takich zachowań<sup>32</sup>.

## Z własnego doświadczenia

W Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym we Lwówku Śląskim pracuję od 2007 roku, ale doświadczenia w zakresie budowania relacji oraz umiejętności komunikacyjnych na bazie AAC dopiero nabywam, pracując od września 2018 roku w oddziale przedszkolnym z dziećmi czteroletnimi. Ze względu na potrzeby oraz możliwości moich podopiecznych, korzystam z systemów PIC, MÓWik oraz MAKATON.

Dziecko korzystające z edukacji w przedszkolu specjalnym boryka się z wieloma problemami w różnych obszarach codziennego funkcjonowania. Pierwszą trudnością, w mojej ocenie, jest rozłąka z bliskimi osobami znaczącymi (zazwyczaj są to rodzice). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że u dzieci z ASD rzadko obserwuje się lęk separacyjny z rodzicami, właściwy dzieciom bez autyzmu. Rozłąka z bliskimi osobami wywołuje u dziecka niepokój, utratę poczucia bezpieczeństwa, a czasami blokady psychologiczne w zakresie kontaktów i komunikacji z innymi dziećmi oraz z osobami dorosłymi (nauczycielem, terapeutą, rewalidantami, inni specjalistami oraz pomocą nauczyciela). Jest to dobry moment na wprowadzanie planów aktywności z wykorzystaniem zdjęć osób, w których dziecko będzie miało zajęcia w ciągu dnia<sup>33</sup>. Ostatnim powinno być zdjęcie kogoś z domowników, zazwyczaj jest to ktoś z rodziców. Dzięki takiemu zabiegowi budujemy u dziecka poczucie bezpieczeństwa, ucząc go jednocześnie koncepcji czasu, zmienności aktywności w ciągu dnia (rozkładu zajęć) oraz zmniejszamy u niego „poziom niepokój, który sprzyja nasilaniu rytuałów<sup>34</sup>”, będących cechą charakterystyczną zachowania osób ze spektrum autyzmu.

Proces budowania systemu komunikacji u danego dziecka jest złożony i wieloetapowy. Po przejściu przez etap analizy dokumentacji i diagnozy kompetencji komunikacyjnych podopiecznych rozpoczęłam wprowadzanie pojedynczych znaków manualnych systemu Makaton, znaków graficznych PIC oraz MÓWik. Przy czym nie łączę znaków PIC i MÓWik wobec jednej osoby, natomiast równocześnie ze znakami graficznymi wprowadzam znaki manualne Makaton oraz przedmioty codziennego użytku wobec dziecka, które nie przekroczyło jeszcze obszaru

32 Por. J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, Autyzm i zespół Aspergera, Warszawa 2009, PZWL, ss. 103-104.

33 Por. S. Hendrickx, Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu. Od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, Kraków 2018, WUJ, s. 123.

34 J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, Autyzm i zespół Aspergera, Warszawa 2009, PZWL, s. 105.

konkretno. Od możliwości intelektualnych i motorycznych zależy zakres rozbudowy systemu komunikacji. Nie jest tak, że wobec każdego dziecka można zastosować, w tym samym czasie, tą samą liczbę znaków manualnych czy graficznych. Jest to kwestia absolutnie indywidualna. Zdarza się też i tak, że w trakcie kilku miesięcznej pracy uda się wprowadzić 2-3 symbole graficzne, przy czym niepewny jest dla nauczyciela poziom ich rozumienia przez dziecko, a znaki manualne są zupełnie poza jego możliwościami percepcyjnymi i wykonawczymi. Nie oznacza to jednak, że trzeba zaprzestać ich stosowania. Wręcz przeciwnie. Powinno się je stosować nadal, powtarzając ich znaczenie, odwołując się jednocześnie do symboli graficznych lub przedmiotów konkretnych podczas zajęć.

Ciekawą formą wprowadzania znaków manualnych jest adaptowanie piosenek dla dzieci do systemu Makaton. Łączymy wówczas muzykę, słowa, gesty z nauką systemu komunikacji alternatywnej lub wspomagającej. Piosenki powinny być dobierane w taki sposób, aby dziecko zdążyło wykonywać poszczególne gesty w trakcie ich śpiewania i/lub słuchania. Przykładem może być autorska adaptacja piosenki „Idzie wiosna polną drogą<sup>35</sup>”:

1. „Idzie wiosna polną drogą, [gest „iść”]

trawa się zieleni. [połączenie gestów „zielony” i „łąka”]

Teraz ładnie ciebie prosi, [gest „ty” oraz „prosić”]

byś się w boćka zmienił. [gest „bocian”]

Kle kle kle kle kle kle

[wokalizacja i klaskanie całymi rękoma wyprostowanymi w łokciach]

byś się w boćka zmienił [gest „bocian”]

2. Idzie wiosna polną drogą, [gest „iść”]

trawa się zieleni. [połączenie gestów „zielony” i „łąka”]

Teraz ładnie ciebie prosi, [gest „ty” oraz „prosić”]

byś się w żabkę zmienił [gest „żaba”]

Kum kum kum kum kum kum kum [wokalizacja]

3. „Idzie wiosna polną drogą, [gest „iść”]

trawa się zieleni. [połączenie gestów „zielony” i „łąka”]

Teraz ładnie ciebie prosi, [gest „ty” oraz „prosić”]

byś się w wietrzyk zmienił [poruszanie ramionami nad głową]

Fiu fiu fiu fiu fiu fiu [wokalizacja]

byś się w wietrzyk zmienił [poruszanie ramionami nad głową]

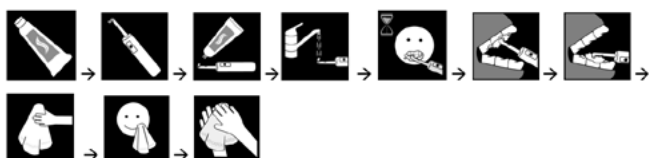
35 Piosenka „Idzie wiosna polną drogą”, z cyklu „Wiosna w przedszkolu. Zabawy ogólnorozwojowe inspirowane piosenkami”, red. K. Gawlik, Blżej Przedszkola.

4. „Idzie wiosna polną drogą, [gest „iść”]  
 trawa się zieleni. [połączenie gestów „zielony” i „łąka”]  
 Teraz ładnie ciebie prosi, [gest „ty” oraz „prosić”]  
 byś się w deszczyk zmienił  
 [naprzemienne poruszanie paluszkami i przesuwanie dłoni znad głowy w dół]  
 Kap kap kap kap kap kap kap [wokalizacja]  
 byś się w deszczyk zmienił<sup>36</sup>”.

[naprzemienne poruszanie paluszkami i przesuwanie dłoni znad głowy w dół]

Poniżej zamieściłam kilka przykładowych fiszek komunikacyjnych. W systemie Makaton nazywane są one również harmonogramami czynności.

### 1. Mycie zębów w systemie PIC:



Źródło: opracowanie własne

### 2. Plan dnia w systemie PIC:



Źródło: opracowanie własne

### 3. Harmonogramy czynności z indywidualnie dobranymi rodzajami wykonywanych czynności (PIC i MÓ-Wik):

Po opanowaniu przez dziecko szczegółowych czynności, można przejść do bardziej ogólnego planu. Poniżej zamieściłam przykład planu dnia w wersji ogólniejszej (odwołując się do planu dnia ze zdjęcia nr 1). Przy założeniu, że dziecko zna już kolejność czynności wykonywanych pod hasłem „śniadanie” (trzeci piktogram: „jeść”), a więc uprzedniego posprzątania zabawek, skorzystania z toalety, umycia rąk, a po posiłku umycia zębów, wystarczające będzie zastosowanie tylko jednego piktogramu „jeść”, bowiem dziecko już wie, co „śniadanie” poprzedza i kończy:

36 Idzie wiosna polną drogą, piosenka nr 6 [w:] „Wiosna w przedszkolu” CD, Bliżej Przedszkola



Zdjęcie nr 1. Plan dnia (fot. A. Gajowy)



Zdjęcie nr 2. Plan czynności (fot. A. Gajowy)



Źródło: opracowanie własne

Warto zaznaczyć, że stosując symbole graficzne MÓ-Wik, wobec dziecka w wieku przedszkolnym, należy zastąpić napis z opisem/znaczeniem danego symbolu graficznego (plan Grzesia - zdjęcie nr 1 i nr 2). Argumentem takiego podejścia jest po pierwsze etap edukacyjny, bowiem w trakcie edukacji przedszkolnej nie uczymy dzieci czytać. Po drugie napis na jest, w mojej ocenie, elementem wprowadzającym chaos na symbolu graficznym oraz rozpraszającym uwagę dziecka, które powinno być skupione wyłącznie na zawartości treściowej danego symbolu.

4. W systemie komunikacji MAKATON dziecko ma dodatkowo możliwość dokonywania wyborów w obrębie czynności, ale i osób, z którymi chce przebywać. Wybór taki może dotyczyć różnych czynności, np.: PIĆ, JEŚĆ, IŚĆ, BAWIĆ SIĘ, PRZYTULAĆ, CZYTAĆ<sup>37</sup>.

## Zakończenie

Po kilkumiesięcznej pracy w przedszkolu specjalnym i nabywaniu doświadczeń w zakresie stosowania AAC, mogę jednoznacznie stwierdzić, że niemożliwe byłoby codzienne funkcjonowanie i praca bez komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ułatwia ona stosowanie się do założonego planu, motywuje dziecko do konsekwencji w działaniu, umożliwia wyjaśnienie pojęcia następstwa czynności i czasu, a także pomaga podtrzymywać w dziecku poczucie bezpieczeństwa i kontroli, które stanowią podstawę pracy z osobami ze spektrum autyzmu. ■

## Bibliografia

- Aitchison J., *Ziarna mowy: początki i rozwój języka*, Warszawa 2002, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Błęszyński J.J., *Czy echolalia w autyzmie jest problemem komunikacyjnym?* [w:] *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków 2009, Impuls.
- Błęszyński J.J., *Komunikacja osób ze spektrum autyzmu. W poszukiwaniu najlepszych rozwiązań*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek i A. Wojciechowska, Kraków 2015, Impuls.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2018, Impuls.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2009, APS, PWN, t. I.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2009, APS, PWN, t. II.
- Hendrickx S., *Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu. Od wczesnego dzieciństwa do późnej starości*, Kraków 2018, WUJ.
- International Classification of Diseases: Diagnostic Criteria for Research (10th edition), Geneva 1992, World Health Organization. Tłumaczenie własne.
- Kaczmarek B.B., *Gesty. Słownictwo Podstawowe. Poziom dodatkowy*, Poznań 2015, Makaton.

Kaczmarek B.B., *Obraz narzędziem komunikacji – znaki i strategie wizualne w usprawnianiu społecznego zrozumienia i komunikacji osób z ASD*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek i A. Wojciechowska, Kraków 2015, Impuls.

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opis kliniczny i wskazówki diagnostyczne, red. S. Pużyński i J. Wciórka, Warszawa 2000, Vesalius. Rozdział V.

Komender J., Jagielska G., Bryńska A., *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009, PZWL.

Markiewicz K., *Kompetencje i dysfunkcje komunikacyjne osób z ASD – ujęcie rozwojowe*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek i A. Wojciechowska, Kraków 2015, Impuls.

Mikołajczak M., *Wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem i zespołem Aspergera. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Warszawa 2017, Difin Ingram.

Nowak M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, KUL.

Olechnowicz H., *Jak uwolnić w dzieciach wrodzone wzorce przywiązania?* [w:] *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*, red. H. Olechnowicz i R. Wiktorowicz, Warszawa 2012, PWN Warszawa 2012, PWN.

Pisula E., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2012, Harmonia.

Podręcznik uczestnika I. Kurs podstawowy MAKATON.

Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji alternatywnej i wspomagającej), red. B.B. Kaczmarek i M. Grycman, Kraków 2014 Impuls.

Pralut-Pyrzewicz I., Bajerska J., *Język migowy w szkole i internacie*, Warszawa 1994, WSiP.

Prizant B.M., Fields-Meyer T., *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Kraków 2017, WUJ.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Szczepanowski B., *Podstawy języka migowego*, Warszawa 1994, WSiP.

Wiosna w przedszkolu. Zabawy ogólnorozwojowe inspirowane piosenkami, red. K. Gawlik, Bliżej Przedszkola.

Zimbaro P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, Warszawa 2012, PWN.

## Netografia

<http://beta.krainaoza.pl/admin>. Dostęp: 26.03.2019r., godz. 23:09.

<http://www.superkid.pl/rozwoj-mowy-dziecka>. Dostęp: 29.03.2019r., godz. 20:10.

## GD

Piosenka „Idzie wiosna polną drogą”, z cyklu „Wiosna w przedszkolu”, Bliżej Przedszkola.

Dziękuję rodzicom Miry i Grzesia za wyrażenie zgody na publikację wizerunku ich dzieci.

## mgr Agnieszka Gajowy

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, oligofrepopedagog, surdopedagog, terapeuta z zakresu Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, specjalista w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z autyzmem i Zespołem Aspergera.

Od 2011 roku nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym przy Zespole Placówek Edukacyjno-Wychowawczych we Lwówku Śląskim. Głównymi obszarami zainteresowań teoretyczno-empirycznych są: funkcjonowanie społeczne dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, kompetencje społeczne, edukacja przez ruch, komunikacja alternatywna i wspomagająca oraz interwencje dietetyczne w procesie terapii autyzmu. Nr ORCID: 0000-0002-3633-3662

37 Podręcznik uczestnika I. Kurs podstawowy, MAKATON, s. 25.

# Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci z klas początkowych

Michalina Pańczak

Opanowanie techniki czytania jest procesem długotrwałym i żmudnym. Czytanie ze zrozumieniem wymaga jeszcze więcej zaangażowania i umiejętności. Jednak osiągnięcie stanu, kiedy młody człowiek pokocha literaturę i będzie sięgał po nią z własnej woli, a co więcej będzie czerpał z tej czynności przyjemność jest niemałym wyzwaniem. Joanna Papuzińska pisała, że „Człowiek nie rodzi się czytelnikiem [...] w zależności od warunków kulturowych, w jakich dziecko żyje i wzrasta, książka może pojawić się w jego życiu wcześniej lub później (albo nawet nie pojawić się wcale)”<sup>1</sup>. Natomiast Bożena Damek podkreślała, że „Miłość do książki musi zrodzić się w dzieciństwie”<sup>2</sup>. Nie stanie się tak, jeżeli dziecko nie będzie miało możliwości zetknąć się z książką w pierwszych latach życia. Niestety z badań przeprowadzonych przez pracowników Biblioteki Narodowej wynika, że są domy, w których w ciągu roku nie kupiono żadnej książki, a kontakt z literaturą jest znikomy<sup>3</sup>. W przypadkach kiedy najbliżsi nie dbają o rozwój czytelniczy dzieci trudne zadanie staje przed nauczycielami i opiekunami w żłobku, przedszkolu, czy wreszcie w szkole podstawowej. Nie ulega jednak wątpliwości, że „dom rodzinny dysponuje nieporównywalnie większą możliwością wyboru tekstów odpowiednich dla indywidualnych zainteresowań [dzieci – M.P.]. Możemy tu śmiało czerpać z całego asortymentu tekstów dla najmłodszych”<sup>4</sup>. Najlepsze rezultaty w rozwijaniu zainteresowań czytelniczych dzieci przynosi niewątpliwie współpraca środowiska rodzinnego i szkolnego, i do takiego stanu należy dążyć.

## Literatura w dobie przemian

Wiek XXI, to czas nieustannych przemian, zarówno politycznych, ekonomicznych, jak i społecznych. W codziennym życiu, na każdym kroku, mamy do czynienia z nowinkami technologicznymi. Bywa, że dominują w niektó-

rych dziedzinach życia. Pozwalają na szybki dostęp do informacji, ułatwiają i urozmaicają naszą codzienność. Wydają się być atrakcyjniejsze niż literatura, która przecież nie lubi pośpiechu, za to wymaga od czytelnika skupienia i refleksji. W świecie nieustannego pośpiechu coraz mniej osób chce i może sobie na to pozwolić.

Pewne jest, że nie uda się uciec przed przemianami, które w XXI wieku są coraz gwałtowniejsze. Nowe technologie, media i massmedia rozwijają się bardzo intensywnie i jeżeli nie chcemy mieć poczucia, że się uwsteczniamy powinniśmy starać się za nimi nadążyć, zwłaszcza, że technologia oprócz niezaprzeczalnych wad i ryzyka, jakie niesie ślepe podążanie za nią, ma również zalety. Niewątpliwie pozwala zaoszczędzić czas, który jest „towarem deficytowym”, zarówno w kwestii wypełniania codziennych obowiązków, jak i zdobywania wiedzy. Współcześni uczniowie, czy studenci nie muszą wertować opasłych tomów encyklopedii, aby zdobyć potrzebne wiadomości. Powiększa się także baza programów i stron edukacyjnych, które mogą urozmaicić i usprawnić proces uczenia się. Część z nich może zostać wykorzystana w trakcie samokształcenia się w domu, inne z kolei doskonale sprawdzą się w czasie prowadzenia zajęć lekcyjnych. Nie powinny one jednak całkowicie zastąpić tradycyjnych źródeł wiedzy. Udogodnienia współczesnego świata mają niewątpliwie dobre strony, jednak, aby dzieci nie przepadły w nich bez reszty konieczny jest nadzór dorosłych, którzy powinni zdawać sobie sprawę z zagrożeń, jakie są z nimi związane.

Niestety media i mass media, użytkowane w nieprawidłowy, często nadmierny sposób pociągają za sobą więcej zagrożeń niż pozytywnych aspektów. Jedną z najbardziej oczywistych wad są negatywne skutki zdrowotne. Zbyt długie korzystanie z komputera, czy przesiadywanie przed ekranem telewizora może doprowadzić m.in. do wad wzroku, czy postawy. Biernie spędzanie czasu wolnego jest natomiast jedną z głównych przyczyn otyłości u dzieci i młodzieży. Wpatrywanie się w ekran, czy monitor nie sprzyja rozwojowi zainteresowań i pasji.

1 J. Papuzińska, Inicjacje literackie problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką, Warszawa 1988, s. 10.

2 B. Damek, Cała Polska czyta dzieciom, „Życie Szkoły” 2005, nr 8, s. 59.

3 Patrz: <http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf>.

4 J. Papuzińska, Czytania domowe, Warszawa 1975, s. 51

## Sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych w środowisku szkolnym

Nie każde dziecko musi lubić czytanie, ale każdemu można pokazać, że jest ono wspaniałą rozrywką. Miłość do książki nie pojawia się na skinienie palca. W świecie zdominowanym przez technologię informacyjną, przed nauczycielami stoi trudne zadanie. Nie ma jednak rzeczy niemożliwych. Ponieważ jestem zarówno nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, jak i informatyki staram się łączyć w pracy obie dziedziny. Nie ukrywam, że to literatura i miłość do czytania jest dla mnie najważniejsza. Od pierwszych dni pracy z uczniami podejmuję działania mające na celu pokazanie im, że czytanie może stać się pasją.

Poniżej prezentuję kilka sprawdzonych sposobów ma „oswojenie” dzieci z literaturą i – być może – rozpalenie w nich miłości do czytania.

### 1. Kącik czytelniczy

W pierwszym tygodniu rozpoczynającego się roku szkolnego staram się wygospodarować w sali lekcyjnej miejsce, które stanie się królestwem literatury. Jedną z tablic korkowych przeznaczamy z klasą na gazetkę tematyczną, na której znajdują się materiały dotyczące omawianej lektury, czy akcji czytelniczych, w których bierzemy udział. Dodatkowo, w zależności od możliwości lokalowych, organizujemy kącik, w którym mieszczą się książki. Umieszczamy w nim zarówno pozycje popularnonaukowe (dostosowane do wieku dzieci), jak i książki, czy zbiory wierszy i wierszyków, po które uczniowie mogą sięgać w czasie przerw śródlekcyjnych. Staram się, aby dzieci miały nieskrępowany dostęp do literatury ponieważ, niestety, nie każde z nich ma taką możliwość w domu.

### 2. „Teczka czytelnika”

Wraz z pierwszym dzwonkiem uczniowie zakładają „teczkę czytelnika”. Jest to segregator, do którego wpinane są „raporty” po przeczytaniu książki. Zamieszczają w nich zarówno materiały dotyczące lektur omawianych w czasie zajęć, jak i tych samodzielnie czytanych w domu. W „raporcie” znajdują się podstawowe informacje dotyczące np. autora i tytułu książki, głównych bohaterów, ilustracja do tekstu oraz krótka notatka na temat wrażeń po przeczytanej lekturze. Teczki te z tygodnia na tydzień stają się coraz bardziej kolorowe, a kreatywność dzieci zaskakuje.

### 3. Codzienne czytanie

Ponieważ dzieci na tym etapie rozwojowym nadal jeszcze uczą się przez naśladowanie ważne jest, aby każdego dnia dawać im odpowiedni przykład i wyrabiać nawyk

sięgania po książkę. W związku z tym, w naszej klasie, nie ma mowy, aby lekcje odbyły się bez codziennego, minimum dziesięciominutowego, czytania. Stało się niemalże rytuałem, że uczniowie (najczęściej pod koniec zajęć) kładą się wygodnie na dywanie i słuchają wybranej wcześniej książki. Często są to lektury, które planujemy omawiać w czasie lekcji – dzięki temu w domu dzieci mogą sięgać po teksty dobrane do indywidualnych zainteresowań. Miłe jest to, że moi podopieczni sami domagają się codziennego „czytania na dywanie”. Warto zaznaczyć, że o ile w klasie pierwszej to ja czytałam wybierane teksty, o tyle obecnie bywa, że uczniowie przejmują rolę lektora i świetnie się w niej odnajdują.

### 4. Zadania domowe

Chcąc wyrobić w uczniach nawyk sięgania po książkę każdego dnia, umówiłam się z nimi i ich rodzicami, że codziennym zadaniem domowym (o którym nie będę przypominała co lekcję) jest kwadrans na czytanie. Ponieważ zadania domowe, których się nie sprawdza nie mają sensu, każdy dzień rozpoczynamy od krótkiego sprawozdania z przeczytanego tekstu. Dzięki tym opowieściom dzieci inspirują się wzajemnie do sięgania po określone książki. Bywa również, że krótkie wypowiedzi przeradzają się w burzliwe dyskusje, dzięki którym uczniowie mają możliwość wyrażania opinii i obrony poglądów.

### 5. Goście, goście

Chcąc urozmaicić codzienny kontakt z literaturą, w miarę możliwości zapraszamy gości, którzy dla nas czytają. Zazwyczaj są to rodzice, pracownicy szkoły, czy zaprzyjaźnione panie z Biblioteki Publicznej. Od czasu do czasu uczniom czytają ich starsi koledzy. Jestem zdania, że takie działania bywają miłym odejściem od rutyny.

### 6. Wizyty w bibliotece i lekcje biblioteczne

Wspomniano już, że według badań przeprowadzonych przez pracowników Biblioteki Narodowej można spotkać domy, w których nie ma dostępu do literatury. W takich sytuacjach warto pokazać dzieciom, że są miejsca, w których mogą mieć styczność z literaturą. Pomocne okazują się być wyjścia do biblioteki. Zazwyczaj w pierwszym miesiącu nauki w szkole wybieram się z uczniami do biblioteki szkolnej, gdzie odbywa się pasowanie na czytelnika. Choć nie wszyscy uczniowie na tak wczesnym etapie edukacji potrafią samodzielnie czytać nic nie stoi na przeszkodzie, aby wypożyczyli książki i czytali je wspólnie z rodzicami. Często uczestniczymy również w lekcjach bibliotecznych organizowanych przez pracowników Biblioteki Publicznej. W ich trakcie bibliotekarze nie ograniczają się wyłącznie do odczytania fragmentu lektury, czy opowiadania. Często czynności tej towarzyszą dodatkowe zadania np. zagadki, prace plastyczne. Uczniowie

bardzo chętnie biorą w nich udział, tym bardziej, że wiedzą, iż w żaden sposób nie będą oceniani. Dodatkowo za każdym razem z takiej wycieczki wracają z naręczami książek. Jest to widok niezwykle budujący. Dzieci, które być może nie mają w domu dostępu do literatury, w nieskrępowany sposób mogą korzystać ze zbiorów wybierając z tytułów odpowiadających ich zainteresowaniom, bądź licząc na pomoc bibliotekarza.

## 7. Każdy inny

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym często nie mają jeszcze sprecyzowanego gustu literackiego, a szeroki wybór utworów może okazać się dla nich przytłaczający. W związku z tym warto jest poznać ich indywidualne upodobania tak, aby w razie potrzeby służyć pomocą w wyborze interesującej lektury. Jestem zdania, że łatwiej jest zachęcić do czytania dziecko, które ma możliwość rozwijania swoich zainteresowań, niż to które czyta na temat, który w żadnym stopniu nie jest mu bliski. Na początku pracy z nową klasą, w trakcie tygodnia adaptacyjnego staram się dowiedzieć czym interesują się moi nowi podopieczni. Prowadzę notatki i zapisuję propozycje książek, aby w odpowiedniej chwili mieć gotową listę. Wiadomo oczywiście, że propozycje tekstów ewoluować będą wraz z wiekiem i zmianą zainteresowań dzieci. Warto zaznaczyć również, że dobrze jest jeżeli nauczyciel orientuje się w tematyce literatury dla dzieci, zna wartościowe tytuły (nie tylko literatury klasycznej, ale również nowości wydawniczych).

## 8. Udział w ogólnopolskich akcjach czytelniczych

Zdając sobie sprawę z faktu, że rozwój czytelnictwa w polskich szkołach jest kwestią problemową oraz dostrzegając realne zagrożenie osłabienia zainteresowania czytelnictwem staramy się brać udział w ogólnopolskich akcjach czytelniczych. Wiele szkół i bibliotek przystąpiło do *Narodowego programu rozwoju czytelnictwa* (przewidzianego na lata 2015-2020). Dzięki jego założeniom placówki otrzymały możliwość odświeżenia i uzupełnienia zbiorów bibliotecznych. Popularnością cieszą się także akcje organizowane przez Fundację „ABC – Cała Polska Czyta Dzieciom”, akcja *Przerwa na czytanie, czy Jak nie czytam, jak czytam*. W szkole, w której pracuję staramy się, aby dni, w których odbywają się wspomniane przedsięwzięcia były dla naszych uczniów swoistym świętem literatury. Dzieci przebierały się wówczas np. za ulubionych bohaterów literackich, przygotowywały transparenty z hasłami zachęcającymi do czytania, a następnie maszerowały z nimi ulicami miasta. Nie można było obok nas przejść obojętnie.

## 9. Lekcje tematyczna

Realizacja podstawy programowej nie jest zadaniem prostym. Wielu nauczycieli obawia się, że nie będzie w stanie

jej zrealizować, z tego powodu niektóre treści omawiane są pobieżnie bądź pomijane. Często w trakcie zajęć nie ma możliwości pochylić się nad tematami dłużej. Również na omawiane lektury przewidziane jest niewiele czasu. Niemniej jednak uważam, że przynajmniej czasami należy zrobić to bardziej szczegółowo, nawet jeżeli konsekwencją tego byłoby pominięcie tematu w podręczniku (należy pamiętać, że podstawa programowa wyznacza nam, nauczycielom, kierunek działań, często sposób ich realizacji, a nie musimy trzymać się sztywno jej oraz tematów narzucanych przez autorów podręcznika).

## 10. Głosowanie TOP 5

Ze względu na to, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym zazwyczaj nie mają jeszcze wyrobionego gustu literackiego, staramy się wzajemnie inspirować. Raz na dwa tygodnie przeprowadzamy głosowanie tudzież plebiscyt na ulubioną książkę, a następnie przygotowujemy ranking i umieszczamy go w klasowym kąciku czytelniczym. W tym roku od września na pierwszym miejscu królują *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*<sup>5</sup> autorstwa Justyny Bednarek.

## 11. Zadania długoterminowe

Starając się dbać o rozwój zainteresowań czytelniczych uczniów z mojej klasy cały czas mam na uwadze, że każdy z nich jest inny i szanuję fakt, że nie każdy musi pałać miłością do czytania, ale np. może interesować się majsterkowaniem, czy lubić wykonywać prace plastyczne. Z tego powodu co jakiś czas zapowiadam zadania długoterminowe dla chętnych uczniów. Omawiając tematy dotyczące kosmosu – zadane było np. wykonanie modelu układu słonecznego, wymyślenie planety, czy pojazdu kosmicznego. Punktem wyjścia do pracy technicznej było sięgnięcie do literatury – tam uczniowie poszukali inspiracji i potrzebnych informacji do wykonania zadania. Zdaję sobie sprawę, że nie była to zupełnie samodzielna praca dzieci i że w wykonywanych projektach pomagali im rodzice, ale nie widzę w tym nic złego. Wręcz przeciwnie – ufam, że czas spędzony razem na tworzeniu, w wielu przypadkach mógł pomóc w budowaniu pozytywnych więzi rodzinnych i rozwijaniu zainteresowań. Dodatkowo rodzice mieli okazję przekonać się czym pasjonują się ich dzieci.

## 12. Bajkopisarze

Dzieci mają wspaniałą, niczym nieograniczoną wyobraźnię – szczególnie te, które czytają. Warto to wykorzystać w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Raz na jakiś czas proszę uczniów o to, aby wykorzystali pokłady swojej fantazji i własnoręcznie stworzyli książeczki swojego

<sup>5</sup> J. Bednarek, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*, Warszawa 2015, Poradnia K.

autorstwa. W pierwszej klasie moi uczniowie z zapałem pracowali nad książkami, których głównymi bohaterami byli oni sami. Powstały zarówno albumy, jak i komiksy, czy zabawne opowiadania na temat przeżytych przygód, czy tych, które są jeszcze przed nimi. W miarę rozwoju kompetencji w zakresie czytania i pisania poziom trudności wzrasta. Kolejne prace miały dotyczyć dalszych przygód bohatera ulubionej książki. Niebawem każdy z chętnych uczniów stanie przed bardziej złożonym zadaniem. Będą oni bowiem losowali karteczkę z hasłami przewodnimi, które mają być wytyczną do powstania książeczki, np. miś, przedszkole, zaufanie.

### 13. Rodzice

Chcąc, aby proces rozwijania zainteresowań czytelniczych przebiegał wielokierunkowo i płynnie staram się także angażować w podejmowane działania rodziców. Już podczas pierwszego zebrania poinformowałam ich o godzinach pracy biblioteki szkolnej zachęcając do odwiedzania jej razem z dziećmi. Przekazałam również materiały Fundacji „ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom” – Złota Lista Książek. Dzięki tym wskazówkom mogą wybierać spośród wartościowych książek i dopasowywać je do indywidualnych upodobań dzieci. Ponieważ sama jestem matką dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym staram się śledzić nowości na rynku wydawniczym. Te, które wydają mi się interesujące z chęcią recenzuję rodzicom uczniów w czasie zebrań, spotkań indywidualnych, czy w wiadomościach wysyłanych za pośrednictwem dziennika elektronicznego. Choć zdaję sobie sprawę, że niektórzy nie są zainteresowani moimi wskazówkami wychodzę z założenia, że kropla drąży skałę i być może jest grupa rodziców, którzy z nich skorzystają.

Czytanie może być wspaniałą rozrywką – nawet w świecie zdominowanym przez technologię. Dzieci potrzebują jednak przewodników, którzy pokażą im, że tak właśnie jest. Mentorami w świecie literatury mogą stać się rodzice i nauczyciele. Uczniowie, którzy od najmłodszych lat nabędą wrażliwość czytelniczą, nawyk sięgania po literaturę będą miały możliwość zaprzyjaźnienia się z książką do końca życia. Czytające dzieci, w przyszłości zapewne staną się dorosłymi, którym książka towarzyszyć będzie naszym najlepszym przyjacielem.

#### **Przykładowe zadania do wykorzystania w czasie omawiania lektury J. Bednarek pt. *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)***

Czas przeznaczony na omawianie lektury jest dla nas czasem wyjątkowym. W trakcie tych zajęć odkładamy bowiem w kącie podręczniki i karty pracy. Uzupełniamy „teczki czytelnika” i staramy się jak najlepiej bawić tekstem i z tekstem.

Uczniowie z dużym zaciekawieniem słuchają czytanych utworów. Z tego powodu, lektury szkolne przed ich omawianiem staram się czytać w czasie lekcji. Podobnie było w tym przypadku – przez kolejne dziesięć dni czytałam (często na zmianę z uczniami) kolejne przygody skarpetek (po jednej każdego dnia). Wspólne czytanie ma tę dodatkową zaletę, że w jego trakcie można dyskutować, wyjaśniać, rozwiewać wątpliwości. Oto kilka pomysłów na omówienie lektury z uczniami z klasy drugiej.

1. Przygotowanie „raportu czytelniczego” – uzupełnienie metryczki lektury: tytuł, autor, ilustrator, wydawnictwo, rok wydania. Dzięki takim działaniom dzieci uczą się m.in. wyszukiwania informacji.
2. Głosowanie na ulubioną skarpetkę – omawianie przygód z kolejnych rozdziałów i wartości w nich opisanych. Dyskusja na temat postępowania bohaterów zakończona głosowaniem.
3. Zakładki – uczniowie wykonują „skarpetkowe zakładki” do książek. Mogą być one inspirowane bohaterami książki bądź wymyślone przez dzieci.
4. Maskotki – uczniowie przynoszą z domu skarpetki, a następnie z klasowego skarbca wybierają materiały potrzebne do wykonania maskotki. Przyszywają guzikowe oczy, kokardki, muszki. Mają tu nieograniczone pole do działania – nauczyciel czuwa jedynie nad bezpieczeństwem podczas pracy igłą krawiecką. Przygotowane maskotki powinny zostać wyeksponowane w klasie lub w bibliotece, tak aby uczniowie czuli, że doceniamy ich wkład w wykonaną pracę.
5. Dopasowywanie bohaterów do odpowiednich cech charakteru lub prezentowanych wartości. Zadanie to może zostać wykonane w dwojaki sposób:
  - praca indywidualna – każdy uczeń otrzymuje kartę pracy do samodzielnego wykonania zadania;
  - praca zbiorowa – nauczyciel po jednej stronie tablicy umieszcza kartoniki z nazwami skarpetek, a po drugiej cechy charakteru/wartości. Wybrani uczniowie podchodzą do tablicy i dobierają pasujące do siebie kartoniki. Efekt pracy można przepisać do zeszytu bądź „teczki czytelnika”.
6. Jedenasta skarpetka – uczniowie samodzielnie bądź w parach wymyślają przygodę jedenastej skarpetki. Efekty pracy mogą przedstawić w formie opowiadania, komiksu, czy teatryku.
7. Plakat – praca w grupach. Nauczyciel dzieli klasę na zespoły 4-5 osobowe. Dzieci używając wcześniej przyniesionych materiałów wykonują plakaty mające zachęcić ich kolegów z innych klas do przeczytania



Źródło: Pixabay.com

książki. Ich zadaniem jest wymyślenie hasła promującego książkę, a także ilustracji (mogą być przestrzenne, np. z wykorzystaniem prawdziwych skarpetek). Plakaty zostają wyeksponowane na korytarzu szkolnym bądź w bibliotece.

8. Scenki – praca w grupach. Nauczyciel dzieli klasę na zespoły 3-4 osobowe. Przedstawiciel grupy losuje karteczkę z numerem skarpetki. Następnie uczniowie omawiają wylosowaną przygodę, przydzielają sobie określone role i przygotowują się do przedstawienia efektów pracy na forum klasy.
9. Para – lekturę J. Bednarek można wykorzystać także podczas pracy w czasie zajęć z edukacji matematycznej. Jest to wspaniała okazja do wprowadzenia lub utrwalenia pojęcia „para”.

Nauczyciel najlepiej zna swoją klasę i wie, które działania będą dla dzieci najbardziej atrakcyjne i przyjemne. Często dzieci i młodzież niechętnie sięgają po książki z kanonu lektur, które trzeba przeczytać – dlatego warto im pokazać, że omawiane lektury może być przyjemne.

### Zakończenie

Mówi się, że w dobie szybkiego postępu technicznego zainteresowanie literaturą, szczególnie wśród najmłodszych, spada. Kształtowanie nawyków, w tym również nawyku regularnego czytania, należy rozpocząć w naj-

wcześniejszym etapie życia człowieka. W obliczu rosnącej popularności mediów i mass mediów jest to zadanie trudne. Powyżej starano się opisać kilka sposobów na rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszej wieku szkolnym, które można wykorzystać w trakcie lekcji, czy zajęć dodatkowych. Być może pomogą one zaciekawic najmłodszych słowem pisany pokazując, że czytanie może stać się wspaniałą rozrywką, a nie tylko przykrym obowiązkiem. ■

### BIBLIOGRAFIA:

- Bednarek J., Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych, Warszawa 2015, Poradnia K.
- Damek B., Cała Polska czyta dzieciom, „Życie Szkoły” 2005, nr 8.
- Papuzińska J., Czytania domowe, Warszawa 1975.
- Papuzińska J., Inicjacje literackie problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką, Warszawa 1988.

### mgr Michalina Joanna Pańczak

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, oligofrepedagog, informatyk. Od 2010 roku nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, a od 2018 również informatyki w Szkole Podstawowej im. Emilii Sczanieckiej we Lwówku. Prywatnie mama dwójki dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym, miłośniczka książek. Głównymi obszarami zainteresowań są: literatura dla dzieci; sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych; literatura, a media i mass media, sposoby spędzania czasu wolnego przez członków współczesnej rodziny. nr ORCID 0000-0001-7858-5289.

# Wybrane metody aktywizujące stosowane w edukacji przedszkolnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Agnieszka Gajowy

## Wprowadzenie

Współczesny nauczyciel stoi przed zadaniem, a nawet wyzwaniem, które dotyczy stosowania metod aktywizujących w procesie edukacji dziecka, na każdym etapie edukacyjnym i w każdym przedszkolu, szkole i placówce<sup>1</sup>. Wynika to z podstawy programowej. Należy podkreślić, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu obowiązuje taka sama podstawa programowa, jak te bez niepełnosprawności, z tą jedyną różnicą, że w przedszkolach dla dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanego ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, nie organizuje się zajęć z języka obcego nowożytnego<sup>2</sup>. Praca z wykorzystaniem metod aktywizujących jest również jednym z wymagań stawianych przed nauczycielem kontraktowym ubiegającym się o awans na stopień nauczyciela mianowanego<sup>3</sup>. Istotne jest jednak prawidłowe definiowanie pojęcia metody aktywizującej, szczegółowa ich znajomość oraz odpowiedzialne stosowanie w pracy z dziećmi, z uwzględnieniem ich indywidualnych predyspozycji, możliwości psychofizycznych i intelektualnych oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych, wynikających z różnego rodzaju ograniczeń, w tym z niepełnosprawności. Nie ulega zatem wątpliwości, że omawiana kwestia jest aktualna i ważna, z punktu widzenia zarówno nauczycieli, jak i uczniów biorących udział w procesie edukacji przedszkolnej.

## Metody aktywizujące - pojęcie, rodzaje i obszary aktywizacji

Przyjmując, że metoda (z greckiego *methodos*) to droga, sposób postępowania, a metoda kształcenia, jak

podaje Wincenty Okoń „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów”<sup>4</sup>, to metody aktywizujące, najprościej rzecz ujmując, umożliwiają nauczycielowi efektywne oddziaływanie na ucznia i motywowanie go do własnej aktywności poznawczej oraz badawczej. Renata Michalak uznała, że metody aktywizujące to „sposób pracy nauczyciela z uczniem polegający na organizowaniu sytuacji edukacyjnych, w których wiedza osobista ucznia traktowana jest jak „tabela” do wprowadzania nowych informacji, a proces restrukturyzacji wiedzy zależy od rodzaju podejmowanych przez ucznia zadań”<sup>5</sup>, które powinny wywoływać u niego osobiste zaangażowanie, konieczność stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi na te pytania, a także odwoływania się do osobistych doświadczeń. Maria Zięcina słusznie zauważyła, że „aktywizacja ucznia postępuje w ścisłym związku z jego psychicznym rozwojem, z jego sprawnością myślenia, z jego zdolnością do myślenia samodzielnego”<sup>6</sup>. Z tego względu istotne jest określenie strefy aktualnego i najbliższego rozwoju, a więc wyodrębnienie tego, co dziecko potrafi wykonać samodzielnie, a co jest w stanie wykonać przy pomocy osoby bardziej kompetentnej w tym zakresie<sup>7</sup>. Zdaniem Lwa S. Wygotskiego „dla wszystkich zabiegów wychowawczych i dydaktycznych najdonioślejsze znaczenie mają te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze nie dojrzały”<sup>8</sup>.

Podkreślić należy, że nie sposób znaleźć jedyną, w stu procentach skuteczną metodę pracy z dzieckiem. Ważniejsze jest bowiem umiejętne stosowanie całej palety

1 Art. 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 Prawo Oświatowe.

2 Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem D. Dziamskiej, M. Małyskiej, M. Wróblewskiej i J. Woźniaka, Dobra Szkoła, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 6.

3 Art. 7 ust 2 pkt 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

4 W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 2003, Żak, s. 246.

5 R. Michalak, Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej, Poznań 2004, UAM, s. 46.

6 M. Zięcina, Aktywizacja młodzieży w procesie nauczania literatury, „Studia Pedagogiczne” tom XI, red. B. Suchodolski, Wrocław-Kraków-Warszawa 1964, s. 143.

7 A. Twardowski, Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4/2004, WSiP, s. 4.

8 L. S. Wygotski, Wybrane prace psychologiczne, Warszawa 1971, PWN, s. 521.

metod, które będą wykorzystywane w sposób aktywny, co przyczynić się może do osiągnięcia wyznaczonych w procesie edukacji celów. Dotyczy to zarówno edukacji w przedszkolach ogólnodostępnych, jak i integracyjnych czy specjalnych.

Starając się stosować w swojej pracy, możliwie najczęściej, metody aktywizujące, dokonałam swoistej ich klasyfikacji. Za kryterium podziału przyjąłam rodzaj aktywności, którą mogą one wyzwalać. Są to: metody wyzwalające aktywność fizyczną, metody wyzwalające aktywność zmysłową, metody wyzwalające aktywność intelektualną, metody zabawowe.

Pierwszą grupę metod stanowią te, które wyzwalają aktywność fizyczną, a więc związane są z ruchem, będącym pierwszą i podstawową aktywnością w życiu człowieka, towarzyszącą mu już od początkowego okresu życia płodowego, aż do śmierci<sup>9</sup>. Ruch wpływa na równowagę biologiczną, ułatwia socjalizację, warunkuje postęp psychomotoryczny, natomiast przedłużająca się bezczynność ruchowa powoduje upośledzenie stanu fizycznego, a jak podaje Hanna Olechnowicz, im niższy poziom rozwoju, tym potrzeba ruchu jest silniejsza<sup>10</sup>. Do tej grupy metod aktywizujących zakwalifikowałam metodę gimnastyki twórczej Rudolfa von Labana, Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Programy aktywności Marianne i Christofera Knillów oraz metodę opowieści ruchowej Carla Orffa.

W obszarze metod wyzwalających aktywność intelektualną warto wskazać między innymi: metodę projektów, metody ewaluacyjne, metodę story-line, kinezylogię edukacyjną Paula Denissona, metodę burzy mózgów czy mapę myśli. Podkreślić jednak należy, że w pracy w przedszkolu specjalnym, ze względu na różnorodne ograniczenia, zarówno w intelektualnym i poznawczym obszarze funkcjonowania dzieci, jak i ich możliwości percepcyjno-motorycznych, metody te mogą nie być odpowiednie, jednakże świetnie powinny sprawdzić się w pracy z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Metody wyzwalające aktywność zmysłową, to przede wszystkim metoda Integracji Sensorycznej (SI), która jest bazową metodą wspierania i wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczeniami sprawności korzystającego z edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, ale również Metoda Dobrego Startu (MDS) autorstwa profesor Marty Bogdanowicz. Metody zabawowe, natomiast,

które warto wymienić, to metoda Klanzy, w tym zabawy z chustą animacyjną.

Ze względu na obszerną literaturę dotyczącą wymienionych wyżej metod, nie będę szczegółowo opisywać ich wszystkich. Chcę jednak wyróżnić i omówić te metody, które w mojej ocenie pozytywnie oddziałują na więcej, niż tylko jedną sferę aktywności dziecka, ale również wyzwalają aktywność emocjonalno-społeczną oraz integrują pozostałe aktywności. Są to kolejno: gimnastyka twórcza Rudolfa Labana, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Program aktywności Marianne i Christofera Knillów, Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, Integracja Sensoryczna i metoda Klanzy.

## 1. Gimnastyka twórcza Rudolfa von Labana

Jest to jedna z metod aktywizujących dziecko do podejmowania aktywności podczas pracy i zabawy, twórczego rozwiązywania problemów, jak również do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji międzyludzkich<sup>11</sup>. Jej twórcą jest Rudolf von Laban żyjący w latach 1875-1958 uznawany za ojca współczesnej kinetografii.

W metodzie Rudolfa Labana wyróżnia się pięć kategorii ruchów: a) prowadzący do poznania własnego ciała – ruchy tej kategorii pozwalają na stopniowe poznawanie poszczególnych elementów własnego ciała; b) ruch kształtujący związek jednostki z otoczeniem fizycznym pomagający człowiekowi w nawiązaniu właściwych relacji z otaczającym go światem, dają poczucie stabilności, ugruntowania i bezpieczeństwa; c) ruch wiodący do wytworzenia się związku z drugim człowiekiem. Celem ruchów wykonywanych w obrębie tej kategorii jest nawiązywanie pozytywnych relacji z drugim człowiekiem opartych na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu; d) ruch prowadzący do współdziałania w grupie – cele ruchów tej kategorii są podobne do celów kategorii powyższej z tą jednak różnicą, że w kategorii ruchów prowadzących do współdziałania w grupie, zmienia się ilość uczestników ćwiczeń z jednego partnera do kiluosobowych grup; e) ruch kreatywny, a więc spontaniczny, niezaplanowany, kreatywny, swobodny<sup>12</sup>. Istotne jest to, że w kategorii ruchów wiodących do kształtowania się relacji z drugim człowiekiem oraz prowadzących do współdziałania z grupą zawarte są ćwiczenia relacyjne, a więc oparte na relacji z drugim człowiekiem, są to kolejno: a) relacja „z” – ćwiczenia ruchowe, w których jeden partner

9 Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania, red. A. Jaczewski, Warszawa 2001, Żak, s. 67.

10 H. Olechnowicz, Z. Pakuła, Nauczanie celowego i sprawnego posługiwania się aparatem ruchowym, [w:] Wychowanie i nauczanie głębiej upośledzonych umysłowo, H. Olechnowicz (red.), Warszawa 1979, WSiP, s. 69.

11 Por.: A. Weyer, Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jako forma zabawy i edukacji dziecka w szkole specjalnej – program autorski dla dzieci korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej, „Szkoła Specjalna”, nr 4/2018, s. 292.

12 M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganie rozwoju dziecka, Warszawa 1996, WSiP, ss. 11-16.

jest bierny, drugi aktywny i opiekuńczy względem niego, ten rodzaj ćwiczeń wyrabia wzajemne zaufanie partnerów; b) relacja „przeciwno” – ćwiczenia ruchowe, których celem jest uświadomienie uczestnikom ich własnej siły przy współdziałaniu z partnerem, ten rodzaj ćwiczeń uczy dozowania i kontrolowania własnej siły, a w konsekwencji panowania nad swoimi emocjami; c) relacja „razem” – ćwiczenia ruchowe, które wymagają jednakowego zaangażowania partnerów, ten rodzaj ćwiczeń uczy harmonii i równowagi<sup>13</sup>”. Ćwiczenia relacyjne obejmują pięć tematów dotyczących następujących aspektów: temat I dotyczy wycucia, świadomości własnego ciała; temat II wycucia, świadomości ciężaru i siły; III wycucia, opanowania przestrzeni; temat IV odnosi się do wycucia płynności ruchu, ciężaru ciała, a także przestrzeni i czasu; a ostatni V temat to kształtowanie umiejętności współdziałania z partnerem lub grupą<sup>14</sup>.

W Polsce metodę gimnastyki twórczej popularyzował Wacław Gniewkowski. Autor szczegółowo opisał metodę Rudolfa Labana w artykułach i książkach<sup>15</sup>. Zaproponował on przykładowe ćwiczenia realizowane w obrębie pięciu omawianych wyżej tematów ruchowych, które wymagają odwzorowania ruchów według instrukcji<sup>16</sup>:

1. W zakresie tematu pierwszego, dotyczącego wycucia własnego ciała zaproponował ćwiczenia manipulacyjne rąk, nóg, palców; ruchy globalne oraz skupiające się tylko na jednym fragmencie ciała: ćwiczenia sprawdzające, do jakich okolic naszego ciała dosięgniemy łokciem, pięścią, kolanem, głową; witanie się różnych części ciała, np. łokieć wita się z piętą; pokazywanie co robi „człowiek – wąż” pracujący w cyrku; zwijanie i rozwijanie ciała; różne sposoby chodzenia – chód delikatny, bieg, chód ociężały, itp.; swobodne tańce indywidualne lub tańce tylko jednej części ciała, np. przy muzyce tańczą tylko ręce.

13 B. Marcinkowska, Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. [w:] Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS, s. 40.

14 W. Michanow, Materiały pomocnicze do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w przedszkolach i szkołach podstawowych metodą Labana – Gimnastyka twórcza (ekspresyjna), Kraków 1980, Instytut Kształcenia Nauczycieli, ODN, s. 2.

15 W. Gniewkowski, Gimnastyka twórcza (ekspresyjna) Rudolfa Labana, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1985; W. Gniewkowski, Metody twórcze w interpretacji Rudolfa Labana i Karola Orffa, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1983; W. Gniewkowski, Improwizacja ruchowa nowoczesną metodą wychowania fizycznego, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, nr 9/1967; W. Gniewkowski, Metoda Labana. Zawilość i błędne interpretacje, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, nr 10/1983; W. Gniewkowski, K. Włażnik, Wychowanie fizyczne, Warszawa 1990, WSiP.

16 W. Gniewkowski, O metodach wychowania fizycznego w przedszkolu, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1983, ss. 275-279.

2. W zakresie tematu drugiego W. Gniewkowski proponował ćwiczenia, które pozwolą dziecku wyczuć swój ciężar ciała oraz czas wykonywania zadań ruchowych: ćwiczenia w określonej pozycji z przejściem do pozycji wyjściowej wykonywane naprzemiennie; ćwiczenia czasowe – wytrzymywanie w podporze kilka sekund, po czym przejście do pozycji wyjściowej; ćwiczenia w przenoszeniu wyimaginowanego ciężaru z zastosowaniem przerw rozluźniających; ćwiczenia z zastosowaniem opowiadania – uczestnicy ćwiczeń wykonują czynności, o których opowiada nauczyciel; ćwiczenia naprzemiennie – szybkie, wolne, np. bieganie; interpretacja ruchowa słyszanej melodii; chód i bieg według podanego rytmu.
3. W zakresie tematu trzeciego, tj. wycucia przestrzeni, stosuje się ćwiczenia ograniczone przestrzenią oraz ćwiczenia szerokie. Ruch odbywa się tu na trzech poziomach: niskim (np. pełzanie), średnim (ćwiczenia z pochyleniem ciała), oraz wysokim (w pozycji wyprostowanej).
4. W zakresie tematu czwartego realizuje się ćwiczenia rozwijające wycucie płynności ruchów oraz ciężaru ciała w czasie i przestrzeni; wykonuje się tu ruchy lokomocyjne w różnych kierunkach, z różną szybkością: popisy baletnicy w tańcu dowolnym; luźne ruchy ramion usztywniane na sygnał; swobodny taniec indywidualny, a w czasie przerwy w muzyce zastyganie z bezruchu.
5. W zakresie tematu ostatniego – adaptacji ruchów własnych do ruchów partnera i/lub grupy – pobudza się inicjatywę twórczą uczestników, przy jednoczesnym stosowaniu w ćwiczeniach zamysłu partnera, nauczyciela czy grupy: taniec w rytm melodii – jedno dziecko tańczy w niskiej pozycji, drugie w pozycji wysokiej okrążając partnera; w parach dzieci na zmianę opowiadają sobie gestami co im się przydarzyło; wszyscy uczestnicy ćwiczeń tańczą w dowolny sposób, a gdy muzyka przestanie brzmieć, każdy ma dotknąć określoną część ciała swojego sąsiada tworząc statuetkę<sup>17</sup>.

Rozwój ruchowy i kreatywność dziecka, to jedne z najważniejszych efektów, do których prowadzą zajęcia metodą gimnastyki twórczej Rudolfa Labana<sup>18</sup>. Daje ona dziecku szansę na usamodzielnienie oraz nabywanie, tak ważnych we współczesnym świecie, kompetencji społecznych<sup>19</sup>.

17 W. Gniewkowski, O metodach wychowania fizycznego w przedszkolu, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1983, ss. 275-279.

18 Por. A. Weyer, Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jako forma zabawy i edukacji dziecka w szkole specjalnej – program autorski dla dzieci korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej, „Szkoła Specjalna”, nr 4/2018, s. 301.

19 Ibidem, s. 293.

## 2. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne

Metodę tę, w latach 60-tych XX wieku, opracowała Weronika Sherborne (1922-1990), która z wykształcenia była nauczycielką wychowania fizycznego a także fizjoterapeutką. Studiując w Art of Movement Studio w Manchester znalazła się pod wpływem twórczości R. Labana. Znajomość W. Sherborne i R. Labana zaowocowała wieloletnią przyjaźnią i współpracą<sup>20</sup>. Zetknięcie się W. Sherborne z problematyką niepełnosprawności spowodowało u niej chęć rozwijania własnej metody oddziaływań terapeutycznych na osoby dotknięte niepełnosprawnością<sup>21</sup>.

Metodę Ruchu Rozwijającego (MRR) Weronika Sherborne opracowała na głównych założeniach gimnastyki twórczej R. Labana. Nazwa metody w pełni oddaje jej sens i główną ideę: „posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapii zaburzeń tego rozwoju”<sup>22</sup>. Podobnie jak w metodzie R. Labana, w MRR wyróżnić można kategorie ćwiczeń: a) ćwiczenia prowadzące do wytworzenia świadomości ciała; b) ćwiczenia pomagające dziecku w zdobyciu pewności siebie i budowaniu poczucia bezpieczeństwa; c) ćwiczenia relacyjne („z”; „przeciwko”; „razem”) ułatwiające nawiązywanie kontaktów z partnerem i grupą; d) ćwiczenia twórcze<sup>23</sup>.

Ćwiczenia relacyjne mają spełniać następujące cele:

- a) wytworzenie się u dziecka zaufania do samego siebie,
- b) poznanie własnego ciała,
- c) budowanie poczucia bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego,
- d) rozwijanie różnorodnych sposobów komunikowania się<sup>24</sup>.

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne stosowana jest przede wszystkim w pracy terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, ale nie tylko. MRR jest to system ćwiczeń ruchowych, zabaw i relacji opartych na wczesnodziecięcych zabawach rodziców z dziećmi<sup>25</sup>. W trakcie ćwiczeń prowadzonych

metodą W. Sherborne stwarza się dziecku okazję do poznania własnego ciała, swojej siły, zręczności, a także usprawniania motoryki, a więc rozwijania możliwości ruchowych. Podczas ćwiczeń dziecko poznaje przestrzeń, w której się znajduje, co sprawia, że staje się ona dla niego mniej groźna<sup>26</sup>. Jednak człowiek nie jest w przestrzeni osamotniony. Spotyka w niej inne osoby, a więc musi się nauczyć funkcjonowania w owej przestrzeni, kontaktując się i współdziałając z innymi ludźmi<sup>27</sup>. Ćwiczenia te przygotowują dziecko do pełnego uczestniczenia w życiu odbywającym się w duchu dialogu, wymiany informacji oraz współuczestnictwie w życiu innych ludzi<sup>28</sup>.

Zajęcia prowadzone MRR są odpowiednio dopasowane do potrzeb i możliwości rozwojowych ich uczestników, a wszelkie działania relacyjne są oparte na twórczym wykorzystaniu ruchu, kontakcie fizycznym z bliską osobą, co sprzyja tworzeniu się więzi emocjonalnych między ćwiczącymi i budowaniu poczucia bezpieczeństwa.

Do najważniejszych zasad prowadzenia ćwiczeń metodą W. Sherborne należą:

- dobrowolne uczestnictwo w zajęciach;
- nawiązanie i utrzymanie kontaktu wzrokowego z uczestnikami ćwiczeń,
- dla dziecka ćwiczenia powinny być przyjemnością, dawać mu radość z aktywności ruchowej,
- stymulowanie dziecka do twórczej aktywności własnej,
- nie wolno krytykować dziecka,
- chwalenie dziecka za każdy postęp, a także jego wysiłek i starania,
- stopniowe rozszerzanie kręgu doświadczeń społecznych dziecka,
- stopniowanie trudności,
- proponowanie ćwiczeń naprzemiennych,
- zmiennosc ról w ćwiczeniach.

Początek zajęć powinien zawierać ćwiczenia dające poczucie bezpieczeństwa, a ćwiczenia końcowe mają wyciszyć i uspokoić uczestników<sup>29</sup>.

20 [http://www.dysleksja.waw.pl/dysleksja/dla\\_profesjonalistow/Sherborne.html](http://www.dysleksja.waw.pl/dysleksja/dla_profesjonalistow/Sherborne.html)

21 Ibidem.

22 M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, Warszawa 1996, WSiP, s. 37.

23 Ibidem, s. 21.

24 W. Sherborne, Ruch rozwijający dla dzieci, Warszawa 1997, PWN, ss. 14-15.

25 M. Bogdanowicz, A. Krasica, Ruch rozwijający dla wszystkich, Gdańsk 2003, Harmonia, s. 19.

26 M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, Warszawa 1996, WSiP, s. 38.

27 Ibidem, s. 39.

28 J. Błęszyński, Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych metod, [w:] Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki, red. S. Sadowska, Toruń 2006, Akapit, s. 259.

29 M. Bogdanowicz, D. Okrzesik, Opis i planowanie zajęć według metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, Gdańsk 2012, Harmonia.

Istotnym elementem warunkującym stosowanie MRR jest właściwe przygotowanie terapeutów do prowadzenia zajęć z dziećmi, jak również z ich rodzicami, wychowawcami czy opiekunami. Na to przygotowanie składają się kwalifikacje zdobywane w trakcie studiów oraz kompetencje osobowościowe. Podstawowym zadaniem terapeuty stosującego metodę W. Sherborne jest wyrobienie u dziecka świadomości, czym jest jego ciało, a także jak można z niego korzystać, aby dziecko rozumiało, co znajduje się z przodu, z tyłu, obok, nad, pod, czuło większą swobodę, wolność i rozwijało naturalną ciekawość i aktywność<sup>30</sup>.

Poniżej przedstawione są zestawy ćwiczeń stosowanych w MRR w obrębie poszczególnych kategorii ruchów.

### I. Ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała:

1. Wyczuwanie brzucha, pleców, pośladków:
  - leżenie na plecach,
  - leżenie na brzuchu,
  - ślizganie się w kółko na brzuchu, plecach,
  - naprzemienne przyciąganie nóg (w pozycji siedzącej z rękoma opartymi wzdłuż boków),
  - kręcenie się w kółko na pośladkach (w pozycji siedzącej),
  - przyciąganie kolan, chowanie głowy (w pozycji siedzącej), wyprost do pozycji leżącej,
  - czołganie się na brzuchu do przodu, potem do tyłu, z wyciąganiem i zginaniem na przemian rąk i nóg.
2. Wyczuwanie nóg i rąk:
  - podciąganie kolan do siadu skulnego,
  - pchanie kolan do siadu prostego,
  - w siadzie prostym – rozcieranie i poklepywanie kolan,
  - maszerowanie i bieganie z podnoszeniem wysoko kolan,
  - chodzenie i bieganie na sztywnych, potem na wiotkich nogach,
  - dotykanie palcami stóp podłogi,
  - uderzanie o podłogę piętami,
  - uderzanie o podłogę całą stopą,
  - dotykanie łokciami kolan,
  - skrzyżne dotykanie kolan łokciami.
3. Wyczuwanie twarzy:
  - wytrzeszczanie oczu, potem mrużenie oczu,
  - zabawne, wymyślne miny.

30 B. Marcinkowska, Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną, [w:] Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS, s. 40.

### 4. Wyczuwanie całego ciała:

- leżenie na plecach
- turlanie się: raz z naprężonymi mięśniami, potem z rozluźnionymi,
- napinanie i rozprężanie mięśni w leżeniu na plecach z rękami ułożonymi wzdłuż ciała.

### II. Ćwiczenia pozwalające zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu:

1. Ćwiczenia indywidualne:
  - leżenie na plecach lub brzuchu z rozluźnionymi mięśniami,
  - ćwiczenia na wyczuwanie brzucha, pleców, pośladków i całego ciała.
2. Ćwiczenia w parach:
  - jedna osoba robi „Mostek”, druga przechodzi pod, przez, nad, itp.
3. Ćwiczenia w grupie:
  - grupa tworzy tunel, pozostałe osoby przechodzą pod tunelem, czołgają się na plecach, brzuchu, itp.

### III. Ćwiczenia ułatwiające nawiązanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą:

1. Ćwiczenia o relacji „Z”:
  - ćwiczący opierają się o siebie plecami, kolana ugięte w kolanach, jedna osoba pcha plecami partnera, starając się stawić opór stawiany przez drugą osobę, potem zamiana ról,
  - ćwiczący delikatnie kładzie się na plecy partnera, który stara się przyjąć częściowo jego ciężar (w pozycji stojącej),
  - przyjęcie całego ciężaru ciała partnera na siebie tak, aby mógł on oderwać nogi od podłoża,
  - ciągnięcie za kostki ćwiczącego, leżącego na brzuchu lub na plecach,
  - ciągnięcie za przeguby rąk lub łokcie ćwiczącego leżącego na plecach,
  - kołysanie: pozycja siedząca, tworzenie fotelika dla ćwiczącego pasywnego, obejmowanie go i kołysanie,
  - kołysanie w różnych kierunkach,
  - prowadzenie ślepego – ćwiczący zamyka oczy i jest oprowadzany,
  - próby utrzymania równowagi: a) ćwiczący leżąc na plecach (nogi zgięte), podtrzymuje za ręce współćwiczącego leżącego na brzuchu na jego goleniach; b) ćwiczący leżąc na plecach (nogi podniesione i wyprostowane),

podtrzymuje za ręce współwiczającego leżącego na jego stopach.

## 2. Ćwiczenia o relacji „PRZECIWKO”:

- „Skala” – ćwiczący staje stabilnie w rozkroku podpartym lub siedzi mocno podparty na podłodze, współwiczający próbuje przesunąć „skale”,
- „Worek”
- „Paczka”, dziecko zwija się w kłębek, a współwiczający próbuje rozwiązać paczkę, ciągnąc za ręce i nogi.

## 3. Ćwiczenia o relacji „RAZEM”:

- partnerzy siedzą złączeni plecami, po czym stają, nie odrywając się od siebie, napierając na siebie plecami tak, aby obydwójce powstał (w parach),
- kołysanie się – siedząc przodem do siebie z lekko zgiętymi nogami, ćwiczący trzymają się za ręce lub przeguby, na zmianę kładą się na plecy i są przeciągani przez partnera, zamiana ról (w parach),
- równowaga – stojąc do siebie twarzą i trzymając się za ręce, ćwiczący odchylają się i przechodzą do siadu, a następnie razem wstają (w parach),
- ćwiczenia skoczne – dwóch ćwiczących wspomaga osobę skaczącą, trzymając ją za dłonie i łokcie (we trzy osoby),
- huśtanie – dwóch współwiczających huśta trzeciego ćwiczącego, trzymając go za kostki i nadgarstki (we trzy osoby),
- czterech lub pięciu ćwiczących wykonuje klęk podparty w rzędzie, ćwiczący kładzie się na ich plecach, rząd kołysze się rytmicznie np. naśladując ruchy fal, itp., lub przesuwa się do przodu i do tyłu, na zakończenie rząd siada ostrożnie na piętach, a dwóch ostatnich podtrzymuje ramiona i nogi tego, który zsuwa się na podłogę.

## IV. Ćwiczenia twórcze:

- w formie tańca, przy muzyce.

Metodę W. Sherborne stosować można zarówno w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, z różnymi wadami rozwojowymi jako sposób pracy terapeutycznej, ale także wobec dzieci zdrowych jako program profilaktyczny. MRR stosowana jest również w terapii dzieci i młodzieży przejawiającej zaburzenia w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym<sup>31</sup>.

## 3. Programy Aktywności Knillów

Autorami *Programów Aktywności* są Marianne i Christopher Knill. W trakcie wieloletniej pracy z dziećmi z niepeł-

31 M. Bogdanowicz, A. Krasica, *Ruch rozwijający dla wszystkich*, Gdańsk 2003, Harmonia, s. 23.

nosprawnością intelektualną autorzy doszli do wniosku, że odpowiednio przygotowany program terapeutyczny oparty głównie na dotyku może zaktywizować nawet te osoby, które mają najgłębszą postać niepełnosprawności.

Głównym celem stosowania Programów Aktywności jest pobudzenie dziecięcej aktywności ruchowej oraz przejawiania inicjatywy. Oddziaływania terapeutyczne mają stworzyć dziecku okazje do możliwie pełnego poznania siebie<sup>32</sup>. Istotnym elementem jest tu obecność muzyki, która tworzy swojego rodzaju ramy zajęć, zapowiadając, co wydarzy się za chwilę<sup>33</sup>. Metoda M. i Ch. Knillów może być wykorzystywana do pracy z osobami o upośledzonych funkcjach umysłowych i fizycznych, osobami niewidomymi i niesłyszącymi, a także z takimi, które mają problemy w nawiązywaniu kontaktów z otoczeniem, np. dotkniętymi autyzmem. Programy Aktywności Knillów stanowią podstawy, dzięki którym rozwija się u dzieci kontakt społeczny, ruch oraz zabawa.

Programy Aktywności są metodą, która: a) pobudza dzieci głębiej upośledzone do aktywności i współdziałania; b) aktywizuje dzieci z Mózgowym Porażeniem Dziecięcym (MPD); c) porządkuje zachowania osób niedostosowanych społecznie; d) zwiększa świadomość proprioceptywną (czucie głębokie) dziecka; e) obdarza wsparciem; f) umożliwi dziecku poznanie swoich możliwości fizycznych pod względem relacji z innymi ludźmi oraz g) pomaga w kreowaniu obrazu siebie jako osoby aktywnej, samodzielnej i przejmującej inicjatywę<sup>34</sup>.

Na tę metodę składają się następujące programy<sup>35</sup>:

1. **Program wprowadzający** – trwa około 8 minut. Wyróżnić tu należy aktywności, które wzbudza się kolejno, jedna po drugiej: kołysanie; wymachiwanie rękoma; pocieranie dłoni; klaskanie; głośkanie głowy; głośkanie brzucha; relaksacja.
2. **Program I** – trwa około 15 minut. Realizuje się następujące ćwiczenia: kołysanie; wymachiwanie rękoma; zginanie i rozprostowanie rąk; pocieranie dłoni; zaciskanie i otwieranie dłoni; ruchy palców; klaskanie; głośkanie

32 B. Marcinkowska, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS, s. 42.

33 Ibidem.

34 J. Błęszyński, *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych metod*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Toruń 2006, Akapit, s. 262.

35 M. CH. Knill, *Programy Aktywności i Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja*, Warszawa 1997, CMPPP, ss. 8-10.

głowy; głaskanie policzków; głaskanie łokci; głaskanie brzucha; przewracanie się; relaksacja.

3. **Program II** – trwa około 15 minut, do którego przypisane są: kołysanie; klaskanie; głaskanie brzucha; głaskanie ud; głaskanie kolan; głaskanie palców u nogi; wiosłowanie; pocieranie stóp; poruszanie palcami u nóg; poruszanie nogami; leżenie na plecach; obracanie się z pleców na bok; obracanie się z pleców na brzuch; relaksacja.
4. **Program SPH** – dla dzieci niepełnosprawnych fizycznie – trwa około 15 minut i składa się z: kołysania; wymachiwania rękoma; pocierania dłoni; zaciskania i otwierania dłoni; klaskania; głaskania policzków; głaskania brzucha; głaskania ud; ruchów stóp/nóg; przewracania się; relaksacji<sup>36</sup>.

Z badań Marii Piszczek wynika, że najbardziej lubianą przez dzieci aktywnością w programach jest kołysanie, którego głównym celem jest dostarczanie dziecku poczucia bezpieczeństwa oraz stworzenie podstaw do komunikacji<sup>37</sup>.

#### 4. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz

Metoda Dobrego Startu opracowana została przez Martę Bogdanowicz w 1967 roku<sup>38</sup>. Inspiracją i podstawą stała się dla niej istniejąca już wcześniej metoda *Le Bon Départ* autorstwa Holenderki Thei Bugnet van der Voort<sup>39</sup>. *Le Bon Départ* w tłumaczeniu na język polski oznacza „dobry odjazd, start”. W pierwotnej wersji stosowana była do rehabilitacji osób z nabytą niepełnosprawnością ruchową i miała charakter leczniczo – relaksacyjny. Umożliwiło to autorce późniejsze adaptowanie *Le Bon Départ* do pracy z najmłodszymi dziećmi, która polegała na ćwiczeniu ruchów podczas zabawy oraz funkcji percepcyjnych, niezbędnych do późniejszej nauki pisanie i czytania<sup>40</sup>.

Nowatorsko opracowana metoda Dobrego Startu przeznaczona jest do pracy profilaktycznej oraz terapii ruchowej dzieci w przedszkolach i szkołach podstawowych. Ma

36 M. CH. Knill, *Programy Aktywność i Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja*, Warszawa 1997, CMPPP, ss. 8-10.

37 M. Piszczek, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2007, CMPPP, s. 133.

38 M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu we wspomaganie rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*, Gdańsk 2018, Harmonia, s. 13.

39 J. Bleszyński, *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych metod*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Toruń 2006, Akapit, s. 259.

40 M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa 1985, WSiP, s. 7; M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu we wspomaganie, edukacji i terapii pedagogicznej*, Gdańsk 2018, Harmonia, s. 17.

ona swoje zastosowanie zarówno w stosunku do uczniów zdrowych i prawidłowo rozwijających się, jak i do tych z różnymi uszkodzeniami ruchowymi czy umysłowymi. Metodę Dobrego Startu można wykorzystać w szczególności do stymulowania ogólnego rozwoju dzieci i młodzieży (przygotowanie do podjęcia obowiązku szkolnego, przygotowanie do nauki czytania, usprawnianie manualne), ale także do terapii w przypadku deficytów rozwojowych (wykorzystanie całości lub elementów metody do realizowania programu w edukacji specjalnej lub też w ramach prowadzonych zespołów wyrównawczych dla dzieci z różnymi deficytami)<sup>41</sup>. Dobry Start można zatem wykorzystywać w pracy terapeutycznej lub jako program profilaktyczny wspomagający prawidłowy rozwój dziecka.

W metodzie Dobrego Startu występują trzy rodzaje ćwiczeń:

1. Ćwiczenia ruchowe;
2. Ćwiczenia ruchowo – słuchowe;
3. Ćwiczenia ruchowo – słuchowo – wzrokowe<sup>42</sup>.

Struktura zajęć, natomiast, składa się trzech zasadniczych części:

1. Zajęcia wprowadzające;
2. Zajęcia właściwe – w skład których wchodzi w/w rodzaje ćwiczeń;
3. Zajęcia końcowe<sup>43</sup>.

Zajęcia wprowadzające w strukturze zajęć M. Bogdanowicz są przygotowaniem do ćwiczeń właściwych. Głównie są to ćwiczenia orientacyjno – porządkowe, np. marsz przy muzyce, ćwiczenia o charakterze musztry czy różne sposoby przywitania się dzieci<sup>44</sup>. Zajęcia właściwe dzielą się na *ćwiczenia ruchowe* (mają charakter relaksacyjny – usprawniający, rozluźniają ręce w stawach nadgarstkowych, łokciowych i barkowych, przy czym zawsze przybierają formę zabawy); *ćwiczenia ruchowo – słuchowe* (są to ćwiczenia ruchowe wzbogacone o element muzyki i rytmu); *ćwiczenia ruchowo – słuchowo – wzrokowe* (tu podstawę ćwiczeń stanowią wzory graficzne, a polegają one głównie na odtwarzaniu ruchem wzorów graficznych w rytm jednocześnie śpiewanej piosenki)<sup>45</sup>.

41 J. Bleszyński, *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych metod*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Toruń 2006, Akapit, s. 260.

42 M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu we wspomaganie, edukacji i terapii pedagogicznej*, Gdańsk 2018, Harmonia, s. 67; G. Tkaczyk, *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*, Lublin 1997, UMCS, s. 303.

43 Ibidem, s. 68.

44 G. Tkaczyk, *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*, Lublin 1997, UMCS, s. 303.

45 M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa 1985,

Marta Bogdanowicz wymienia kolejne etapy ćwiczeń ruchowo – słuchowo – wzrokowych:

- „prezentacja wzoru i sposobu jego wykonania;
- uczenie się wielozmysłowe (polisensoryczne);
- reprodukcja wzoru:
  - a) techniki niegraficzne:
    - całą ręką – w powietrzu (najpierw z możliwością obserwowania wzoru, potem z pamięci);
    - palcem – na stole, podłodze, na tackach z kaszą;
  - b) techniki graficzne:
    - narzędziem graficznym – kredą, węglem kreślarskim, kredą woskową, ołówkiem, mazakiem grubym i cienkim, pędzlem, długopisem;
    - na tabliczkach, na papierze, na kartach pracy dołączonych do programów, w liniaturze zeszytu;
    - wykonywanie jednego wzoru przez rysowanie po śladzie – samodzielnie;
    - rysowanie wielu wzorów w formie szlaczka<sup>46</sup>.

Zajęcia metodą Dobrego Startu prowadzi się głównie w formie zespołowej. Muszą tu być uwzględnione możliwości wszystkich dzieci, więc w pewnym sensie w toku zajęć należy wprowadzić także formę indywidualizowaną. Według M. Bogdanowicz optymalną sytuacją dla efektywnego prowadzenia zajęć jest obecność drugiej osoby – poza prowadzącą – która kontroluje i koryguje pracę dzieci w zakresie prawidłowości wykonywania ćwiczeń.

Prowadząc zajęcia metodą M. Bogdanowicz w celach profilaktycznych, liczebność zespołu może sięgać 15 osób, a w klasie szkolnej jest to liczba ok. 25 osób, natomiast gdy jest to praca rehabilitacyjna, terapeutyczna, liczba ta nie powinna przekraczać 7-8 osób w zespole<sup>47</sup>. Z kolei czas trwania zajęć jest zmienny w zależności od grupy wiekowej, z jaką zajęcia są prowadzone: u 3-latków jest to 20 minut; u dzieci 4-letnich 30 minut, u 5-latków 40 minut, u 6-latków 45 minut, a w zespołach dzieci w wieku szkolnym zajęcia odbywają się w sesjach 60 minutowych<sup>48</sup>.

J. Błeszyński podaje wyniki badań A. Frątczak z 2001 roku odnośnie skuteczności pracy metodą Dobrego Startu z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Wynika z nich jednoznacznie, że u wszystkich badanych osób, u których zastosowana została terapia metodą Dobrego

Startu wystąpiły istotne zmiany w rozwoju we wszystkich badanych sferach, a największe w sferze emocjonalnej i społecznej. Zaobserwowano także wyższą motywację dzieci do nauki, lepsze przygotowanie do zajęć oraz lepsze opanowanie technik grafomotorycznych<sup>49</sup>. Należy podkreślić, że nauczyciele pracujący Metodą Dobrego Startu mogą samodzielnie prowadzić badania dotyczące skuteczności zastosowanej metody, używając do tego gotowych narzędzi diagnostycznych autorstwa M. Bogdanowicz<sup>50</sup>. Dzięki MDS dochodzi do skoordynowania u uczniów pracy trzech analizatorów: wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Jest to niezbędne przy właściwym funkcjonowaniu poznawczym dziecka, gdyż ułatwia mu naukę pisania i czytania, a także integruje pracę umysłu polepszając jego funkcjonowanie intelektualne.

Warto w tym miejscu wskazać, że wobec dzieci w wieku przedszkolnym, zwłaszcza z niepełnosprawnością, stosuje się przede wszystkim program „Piosenki do rysowania”, a w późniejszym okresie terapii również program „Od wierszyka do rysunku”.

## 5. Integracja sensoryczna

Twórczynią omawianej metody jest Ann Jean Ayres, żyjąca w latach 1920-1988, terapeutka zajęciowa i psycholog, przez wiele lat związana z Uniwersytetem Południowo-Kalifornijskim.

Integracja sensoryczna jest to „koordynacja i współpraca obu stron ciała w działaniu, czego przykładem są wszystkie czynności wymagające użycia obu rąk (rzut piłką, szycie, cięcie nożyczkami itp.)”<sup>51</sup>. Głównym założeniem teorii SI jest oddziaływanie na ucznia przez integrację wszystkich zmysłów i stymulowanie tych kanałów sensorycznych, które są zaburzone, aby nastąpiła pełna integracja doznań i bodźców płynących z otoczenia<sup>52</sup>. W literaturze opisywane są cztery poziomy integracji sensorycznej:

**Pierwszy poziom integracji sensorycznej** dotyczy dotyku i bycia dotykany, a więc wszystkich doświadczeń związanych ze zmysłem dotyku. Dziecko poznaje siebie i swoje ciało, a jego mózg interpretuje doznania zmysło-

WSiP, s. 30.

46 M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu we wspomaganie, edukacji i terapii pedagogicznej*, Gdańsk 2018, Harmonia, ss. 88-89.

47 Ibidem, s. 118.

48 Ibidem, s. 119.

49 J. Błeszyński, *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych metod*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Toruń 2006, Akapit, s. 261.

50 M. Bogdanowicz, *Skala Oceny Skuteczności Metody Dobrego Startu*, Gdańsk 2006, Harmonia.

51 V. F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998, WSiP, s. 154.

52 M. Urzędowska-Sitarczyk, *Metoda integracji sensorycznej A. Jean Ayres*, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem s dodatkowymi niepełnosprawnościami*, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS, s. 68.

we płynące z kontaktów z drugim człowiekiem – szczególnie z matką – co staje się pierwszym źródłem bezpieczeństwa, a także podstawą do formowania się przyszłych związków międzyludzkich o charakterze emocjonalnym. Integracja wrażeń przedsionkowych i proprioceptywnych umożliwia dziecku kontrolę nad ruchami gałek ocznych, fiksację wzroku na przedmiocie i podążanie wzrokiem za poruszającym się przedmiotem. Słaba integracja systemu przedsionkowego i proprioceptywnego zaburza kształtowanie się niektórych reakcji posturalnych, właściwych dla danego wieku: przewracanie się z brzucha na plecy, pełzanie, stanie, chodzenie, obniżenie napięcia mięśniowego<sup>53</sup>.

**Drugi poziom integracji sensorycznej** jest to okres kształtowania się postrzegania własnego ciała, jego schematu, a także możliwości ruchowych. Te informacje są przechowywane w mózgu jako wrażenia czuciowe pochodzące ze skóry, proprioceptywne ze stawów i mięśni, ruchu i grawitacji. Są one organizowane podczas codziennej aktywności dziecka<sup>54</sup>.

**Trzeci poziom integracji sensorycznej** występuje wówczas, gdy poprzednie dwa poziomy zostaną przez dziecko osiągnięte. Dotyczy on umiejętności komunikacji werbalnej. W trzecim poziomie integracji sensorycznej dziecko znajduje się po przejściu pierwszego i drugiego, ponieważ do artykułowania potrzebne są bodźce pochodzące z następujących systemów: czuciowego, przedsionkowego i słuchowego<sup>55</sup>.

**Czwarty poziom integracji sensorycznej.** Tu występuje specjalizacja funkcjonowania układu nerwowego, który umożliwia optymalny rozwój i powstawanie reakcji adaptacyjnych. Specjalizacje mogą dotyczyć np. funkcji manualnych ręki.

Wszystkie powyższe poziomy integracji sensorycznej mogą zostać osiągnięte, ale niekoniecznie musi tak się stać.

Każdy człowiek ma różny poziom integracji sensorycznej. Zależy to od stanu zdrowia i kondycji narządów zmysłowych. Wówczas, gdy istnieje podejrzenie, że którykolwiek z systemów zmysłowych może być uszkodzony, należy niezwłocznie udać się na odpowiednio przeprowadzone badanie eliminujące ewentualne zaburzenia, ponieważ nawet najdrobniejsze deficyty w funkcjonowaniu zmysłowym mogą zaburzyć proces edukacji dziecka czy umiejętności zabawy, ale również zdolności ruchowe, samoobsługowe czy zachowanie<sup>56</sup>.

53 Ibidem, s. 69.

54 Ibidem.

55 Ibidem.

56 V. F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998, WSiP, s. 30.

Ciekawą formą terapii integracji sensorycznej jest zastosowanie tzw. „diety sensorycznej” zaproponowaną przez Maję Urzędowską-Sitarczyk<sup>57</sup>, którą można z powodzeniem stosować w warunkach domowych, nie tylko wobec dzieci z zaburzeniami sensorycznymi, motorycznymi czy innymi, ale wobec każdego dziecka. Dieta sensoryczna obejmuje cztery aktywności rozwijające integrację dotykową, przedsionkową, proprioceptywną i sensomotoryczną oraz ćwiczenia rozwijające aktywność samoobsługową<sup>58</sup>:

1. Aktywności rozwijające integrację dotykową obejmuje: badanie powierzchni o różnej fakturze dotykowej,
  - malowanie wodą po dużych powierzchniach, np. po podłodze, czy w brodziku kąpielowym,
  - rysowanie palcem na plecach,
  - wyrabianie ciasta,
  - turlanie dziecka owiniętego w koc,
  - układanie tzw. rodzinnej kanapki (wszyscy członkowie rodziny układają się na sobie nawzajem tworząc „kanapkę”,
  - stosowanie ucisków na plecach dziecka z różnym natężeniem.
2. Aktywności rozwijające integrację przedsionkową to głównie:
  - skakanie na piłce gimnastycznej (duża piłka z uchwytami do trzymania),
  - huśtanie na kocu,
  - kręcenie się na krześle obrotowym,
  - obracanie wzdłuż ściany w pozycji stojącej lub na siedząco na podłodze wokół własnej osi,
  - siad w różnych pozycjach na piłce balonowej,
  - schodzenie i wchodzenie po schodach.
3. Aktywności rozwijające integrację proprioceptywną:
  - noszenie „ciężarów”,
  - zwis rękami na drążku,
  - ciągnięcie za sznurek dziecka leżącego na deskorolce,
  - zabawa w ślimaka (dziecko ma na plecach położony np. woreczek ryżu) „ślimak nosi swój domek na plecach),
  - ćwiczenia angażujące zginanie kończyn,
  - napełnianie naczyń różnymi materiałami i substancjami

57 M. Urzędowska-Sitarczyk, *Metoda integracji sensorycznej* A. Jean Ayres, [w:] *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS.

58 Ibidem, s. 85-89.

- i ważenie ich w rękach,
  - darcie papieru na kawałeczki,
  - przeciąganie liny,
  - mocowanie się na rękę,
  - zabawy dziurkaczem.
4. Aktywności rozwijające umiejętności sensomotoryczne:
- a) motoryka mała:
- przesiewanie mąki przez sitko,
  - wiązanie sznurówek,
  - segregowanie muszelek,
  - odciskanie „pieczętek” (monety, foremki itp.) w modelinie,
- b) planowanie ruchowe:
- budowanie toru przeszkód z pochylniami, tunelami, schodami, drabinkami, drążkami do zwisu,
  - skoki w dal na materac,
  - naśladowanie zwierząt – chód niedźwiedzia, kraba itd.,
  - zabawa „taczki” wzdłuż wyznaczonej linii,
- c) koordynacja obustronna:
- przetaczanie piłki z podniesieniem głowy i tułowia (w pozycji leżącej),
  - podrzucanie balonów i odbijanie pateczkami,
  - rytmiczne wyklaskiwanie z przekroczeniem linii środkowej,
  - granie na instrumentach typu bębenek,
  - otwieranie i zakręcanie zakrętek od słoików,
  - „taniec ze wstążką” – wstążka przypięta jest do końcówki kijka, wykonywanie ruchów falujących,
  - kreślenie na papierze, w powietrzu lub ścianie leniwych ósemek,
  - zabawa w zegar – układanie w powietrzu rąk na godzinach i minutach tak, aby można było odczytać godzinę.
5. Rozwijające umiejętności samoobsługowe:
- a) ubieranie się:
- częste zapinanie ubrań na guziki, zatrzaski, zasuwanie zamków, wiązanie sznurowadeł,
  - zabawy w sklep obuwniczy,
  - ograniczenie ilości ubrań dziecka w szafie, aby nie tworzyć niepotrzebnego chaosu,
  - umieszczanie haczyków na ubrania na wysokości oczu dziecka,
  - dziecko powinno wybrać sobie te rzeczy, w których czuje się najlepiej, i które chciałoby nosić na co dzień,
  - przygotowywanie ubrań na następny dzień wieczorem dnia poprzedniego,
- b) trening czystości:
- zabawa we fryzjera (szczotkowanie, wiązanie, upinanie, mycie włosów),
  - dziecko samo powinno regulować sobie temperaturę wody podczas kąpieli,
- c) spożywanie posiłków:
- proponowanie dziecku różnych sposobów spożywania posiłków,
  - stwarzanie możliwości próbowania pokarmów o różnej fakturze,
  - dziecko powinno samodzielnie napełniać sobie kubeczki napojami zimnymi i ciepłymi,
  - dziecko może korzystać z rurki do picia,
  - zachęcanie do samodzielnego otwierania pudełek z jedzeniem,
- d) czynności związane z wykonywaniem domowych obowiązków:
- wspólne ustalenie z dzieckiem zakresu jego obowiązków,
  - czynności porządkowe powinny być rozpisane na poszczególne zadania do wykonania<sup>59</sup>.

Atrakcyjność metody SI powoduje, że dzieci uczestniczące w zajęciach wykazują się wyższą aktywnością własną w wykonywaniu ćwiczeń. Należy podkreślić, że stosowanie metody Integracji sensorycznej nie ograniczają żadne przedziały wiekowe. Najlepsze jednak efekty stosowania SI osiąga się we wcześniejszych fazach rozwoju ze względu na plastyczność mózgu. Mówi się o końcowym wieku ok. 10-12 roku życia.

## 6. Klanza

Metoda Klanzy opracowana i opisana została przez doktor Zofię Zaorską, która jest założycielką „Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA”. Jej założenia oparte są na holistycznej koncepcji człowieka i przekonaniu o możliwości twórczego rozwoju każdej

59 Por.: M. Urzędowska-Sitarczyk, Metoda integracji sensorycznej A. Jean Ayres, [w:] Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS, ss. 85-89. Por. też: A. Weyer, Metody aktywizujące stosowane w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Praca licencjacka napisana pod naukowym kierunkiem dr Anetty Soroki-Fedorczuk, Zielona Góra 2010, ss. 37-39.

jednostki. Celem zajęć metodą Klanzy jest kształtowanie umiejętności pracy w grupie oraz utrzymywania pozytywnych relacji ze współuczestnikami życia<sup>60</sup>. Animatorzy Klanzy adresują swoje działania do dzieci, młodzieży, dorosłych, a także osób starszych. Powtarzalne spotkania w grupie uwzględniają następujące elementy:

1. Nawiązywanie kontaktów prowadzącego z grupą i w grupie pomiędzy uczestnikami z wykorzystaniem zabaw integracyjnych. Dbałość o dobrą atmosferę – życzliwości, otwartości, akceptacji oraz szacunku dla każdego uczestnika spotkania;
2. Ustalanie zasad pracy w grupie i wprowadzanie ich po akceptacji przez wszystkich;
3. Celowe wykorzystywanie przestrzeni, zwracanie uwagi na estetykę otoczenia;
4. Tworzenie warunków do uczenia się przez działanie, przeżywanie, odkrywanie. Animowanie do rozwiązywania problemu za pomocą metod aktywizujących;
5. Dbanie o relaks, dobre samopoczucie uczestników i radosną atmosferę spotkań;
6. Wykorzystywanie tańca, ruchu, muzyki, zaskakujących sytuacji do wzmacniania energii lub odpoczynku i relaksu uczestników grupy;
7. Dbałość o przebieg procesu grupowego i stopniowanie emocji w każdym działaniu z wyraźnym początkiem i zakończeniem. Rzetelne wykorzystywanie czasu przeznaczonego na spotkanie. Stosowanie informacji zwrotnych, zwracanie uwagi na znaczenie i umiejętność życzliwego przekazu własnych odczuć w danym czasie i miejscu. Podkreślanie dobrych cech i wskazywanie słabych nie w formie krytyki, ale informacji o spostrzeżeniach przydatnych do refleksji o tym, co warto zmienić;
8. Docenianie każdego włożonego trudu, niezapominanie o podziękowaniach, sympatycznym wręczaniu świadectw, zaświadczeń;
9. Wykorzystywanie różnych środków – prostych i łatwych do zdobycia, a umożliwiających twórcze działanie.

Inspiracją dla powstania Metody Klanzy była pedagogika zabawy, która jest poszukiwaniem takich rozwiązań metodycznych, które ułatwiałyby efektywną pracę z najmłodszymi uczniami. Pedagogika zabawy zawiera bowiem takie propozycje, które urozmaicają nauczanie tradycyjne. Są nimi: a) zabawy ułatwiające wejście do

nowej grupy; b) zabawy rozluźniające i odprężające, które likwidują napięcie mięśniowe i stres wywołany obecnością osób nieznanymi; c) zabawy integrujące grupę; d) zabawy umożliwiające uczestnikom wysnuć samooceny.

Jedną w propozycji Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA jest chusta animacyjna. Zabawy z chustą spełniają funkcje wychowawcze i kształcące, a przy tym dostarczają dziecku wielu doznań wzrokowych, dotykowych i ruchowych, jak również wprowadzają odprężający nastrój i swobodę.

Warto w tym miejscu przypomnieć książeczkę Anny Wasilak pt. „Zabawy z chustą”, w której zaprezentowane zostały pomysły na praktyczne wykorzystanie chusty animacyjnej jako istotnej pomocy dydaktycznej w codziennej pracy z dziećmi. Autorka wyszczególniła 13 kategorii zabaw z wykorzystaniem chusty animacyjnej:

1. Zabawy ułatwiające wzajemne poznanie i integrację grupy – są pomocne przy zapamiętywaniu imion i wymianie informacji o sobie; propozycją może tu być zabawa „Kogo brakuje?” (uczestnicy zabawy siedzą w kręgu trzymając chustę na wysokości pasa; prowadzący wybiera osobę, która wchodzi pod chustę; następnie wszyscy otwierają oczy i zgadują, kto schował się pod chustą)<sup>61</sup>.
2. Zabawy ćwiczące współdziałanie – integrują grupę poprzez dążenie do osiągnięcia wspólnego celu; jedną z takich zabaw mobilizujących dzieci do wspólnego działania jest „Zanieś miskę na drugą stronę” (Uczestnicy zabawy trzymają naprężoną chustę; na środku stoi miska z wodą; zadaniem grupy jest przeniesienie chusty na wcześniej ustalone miejsce tak, aby woda z miski się nie wylała)<sup>62</sup>.
3. Zabawy ćwiczące refleks i spostrzegawczość – wymagają one koncentracji i uwagi, ćwiczą szybkiego reagowania na umówiony sygnał. Przykładem takiej zabawy może być „Uciekaj myszko do dziury” (grupa trzyma chustę, dwie osoby wchodzi w role myszy – siedzącej pod chustą, i kota – będącego poza jej obrębem; zadaniem kota jest złapanie myszki; w ucieczce pomagają jej uczestnicy zabawy trzymający chustę; obniżają ją i podnoszą, aby utrudnić kotkowi złapanie myszki)<sup>63</sup>.
4. Zabawy ćwiczące zwinność i zręczność – rozwijające takie cechy jak: odwaga, pewność siebie i wiarę we własne siły; w tej kategorii zabaw autorka wymienia m.in. zabawę „Złap przesyłkę” (grupa tworzy koło trzymając

60 D. Becelewska, Zabawa jako stymulator aktywności, [w:] Niepełnosprawni, osieroceni, niedostosowani. Problemy profilaktyki i wsparcia we współczesnej pedagogice, Jelenia Góra 2005, Kolegium Karkonoskie, s. 287.

61 A Wasilak, Zabawy z chustą, Lublin 2002, Klanza, s. 13.

62 Ibidem, s. 20.

63 Ibidem, s. 19.

- chustę, na której położona jest piłka, wyznaczona osoba znajduje się pod chustą wyciągając ręce przez jej otwór; zadaniem uczestników zabawy jest poprowadzenie piłki w taki sposób, aby trafiła ona w ręce osoby spod chusty<sup>64</sup>.
5. Zabawy oparte na zaufaniu do grupy – umożliwiają doświadczania „bycia w grupie”; „Mumia” jest jedna z propozycji zabaw budujących zaufanie do grupy; polega na zawinięciu jednej osoby w chustę tak, aby widoczna była tylko głowa, po czym grupa transportuje mumię ciągnąc ją po podłodze, grupa musi dbać o jej bezpieczeństwo<sup>65</sup>.
  6. Zabawy wprowadzające odprężenie i relaks – wyzwalają one dobry nastrój i psychiczne odprężenie; propozycją może być zabawa „Na morzu” (na chuście siedzi lub leży jedna osoba wykonująca gesty pływania; pozostali wachlują chustą robiąc małe, średnie i duże fale)<sup>66</sup>.
  7. Zabawy ćwiczące sprawność manualną – „Karuzela” (uczestnicy trzymają naprężoną chustę za uchwyty śpiewając Hej ho, hej ho, do pracy by się szło...; rytmicznie przekazują sobie chustę w prawą stronę, stopniowo zwiększając tempo)<sup>67</sup>.
  8. Zabawy ćwiczące umiejętności rozpoznawania kolorów – „Kolorowe przedmioty” (prowadzący kładzie na chuście rekwizyty w różnych kolorach; zadaniem uczestników jest pogrupowanie przedmiotów według kolorów i ułożenie ich na takim fragmencie chusty na jaki kolor wskazują)<sup>68</sup>.
  9. Zabawy w ganianego – „Ciuciubabka inaczej” (w środku kręgu stoi jedna osoba, przykryta chustą – ciuciubabką, na sygnał wszyscy obracają ciuciubabkę i natychmiast rozbiegają się po całej sali, a ta chwyta uciekających; jeśli kogoś dotknie następuje zamiana ról)<sup>69</sup>.
  10. Zabawy oparte na zgadywaniu – ćwiczą percepcję wzrokową, zapamiętywanie i spostrzegawczość; propozycją jest zabawa „Duchy” (kilka chętnych osób siada na podłodze, a pozostałe zakrywają je chustą, następnie zakryte chustą osoby wstają, obracają się wokół i przemieszczają w inne miejsce w sali, które wcześniej zostało określone przez prowadzącego)<sup>70</sup>.
  11. Gry – uczyć zasad i ich przestrzegania.
  12. Zabawy wymagające dodatkowych rekwizytów – rozwijają wyobraźnię, modyfikują i uatrakcyjniają zabawy już znane; „Pająk” (uczestnicy stoją wokół chusty, jedna osoba dwukrotnie rzuca kostką z kolorami, pierwszy rzut wskazuje kolor pola, na którym staje, drugi rzut wskazuje kolor, na którym kładzie ręce)<sup>71</sup>.
  13. Zabawy przy muzyce. „Muzyczna Chusta” (uczestnicy trzymają rozłożoną chustę, grupa porusza się w takt melodii)<sup>72</sup>.

Zabawy z chustą animacyjną są bardzo ciekawą propozycją pracy z najmłodszymi dziećmi. Jest ona dla nich atrakcyjna ze względu na swój wygląd, kształt i różnorodne możliwości wykorzystania podczas zabawy.

## Zakończenie

Omówione wyżej metody są niezwykle cenne i użyteczne z punktu widzenia rozwoju dziecka w przedszkolu, a także pracy nauczyciela. Dają one dziecku sposobność do poznania schematu własnego ciała, wyczucia swoich możliwości ruchowych, nabycia świadomości ciała, a także umiejętności wykorzystania swoich możliwości ruchowych do codziennej aktywności poprzez zabawę, naukę i pracę. Są one również przydatne w kształtowaniu u dzieci umiejętności nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem, czy to z innym dzieckiem – partnerem zabawy, czy też ze znaczącym dorosłym. Także nauczyciel korzysta z dobrodziejstw metod wyzwalających dziecięcą aktywność. Ułatwiają one bowiem nauczycielowi poznanie dziecka, nawiązanie z nim relacji partnerskiej, która z kolei bardzo pozytywnie wpływa na współpracę dziecka z nauczycielem opartą na dialogu, wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu.

Ostateczna decyzja, dotycząca wyboru i stosowania metod pracy z dziećmi w przedszkolu, należy do nauczyciela. Należy jednak pamiętać, że wybór ten, powinien być podyktowany dobrem dzieci, odpowiadać na ich aktualne potrzeby, predyspozycje i możliwości, a także ograniczenia wynikające z niepełnosprawności. ■

## Bibliografia

- Becelewska D., Zabawa jako stymulator aktywności, [w:] Niepełnosprawni, osieroceni, niedostosowani. Problemy profilaktyki i wsparcia we współczesnej pedagogice, Jelenia Góra 2005, Kolegium Karkonoskie.
- Błeszyński J., Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – przegląd wybranych metod, [w:] Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki, red. S. Sadowska, Toruń 2006, Akapit.
- Bogdanowicz M., Metoda Dobrego Startu, Warszawa 1985, WSiP.
- Bogdanowicz M., Metoda Dobrego Startu we wspomaganie rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Gdańsk 2018, Harmonia.

64 Ibidem, s. 20.  
 65 Ibidem, s. 14.  
 66 Ibidem, s. 15.  
 67 Ibidem, s. 12.  
 68 Ibidem, s. 13.  
 69 Ibidem, s. 11.  
 70 Ibidem, s. 11.

71 Ibidem, s. 15.  
 72 Ibidem, s. 14.

- Bogdanowicz M., Skala Oceny Skuteczności Metody Dobrego Startu, Gdańsk 2006, Harmonia.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganii rozwoju dziecka, Warszawa 1996, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bogdanowicz M., Krasica A., Ruch rozwijający dla wszystkich, Gdańsk 2003, Harmonia.
- Bogdanowicz M., Okrzesik D., Opis i planowanie zajęć według metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, Gdańsk 2012, Harmonia.
- Gniewkowski W., Gimnastyka twórcza (ekspresyjna) Rudolfa Labana, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1985.
- Gniewkowski W., Improwizacja ruchowa nowoczesną metodą wychowania fizycznego, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, nr 9/1967.
- Gniewkowski W., Metoda Labana. Zawilóść i błędne interpretacje, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”, nr 10/1983.
- Gniewkowski W., Metody twórcze w interpretacji Rudolfa Labana i Karola Orffa, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1983.
- Gniewkowski W., O metodach wychowania fizycznego w przedszkolu, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5/1983.
- Gniewkowski W., Właźnik K., Wychowanie fizyczne, Warszawa 1990, WSiP.
- Jaczewski A. (red.), Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania, Warszawa 2001, Żak.
- Knill M., Knill C., Programy Aktywność i Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja, Warszawa 1997, CMPPP.
- Marcinkowska B., Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną, [w:] Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS.
- Maas V.F., Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej, Warszawa 1998, WSiP.
- Michanow W., Materiały pomocnicze do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w przedszkolach i szkołach podstawowych metodą Labana – Gimnastyka twórcza (ekspresyjna), Kraków 1980, Instytut Kształcenia Nauczycieli, ODN.
- Michalak R., Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej, Poznań 2004, UAM.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 Prawo Oświatowe.
- Olechnowicz H., Pakuła Z., Nauczanie celowego i sprawnego posługiwania się aparatem ruchowym, [w:] Wychowanie i nauczanie głębiej upośledzonych umysłowo, red. H. Olechnowicz, Warszawa 1979, WSiP.
- Piszczyk M., Diagnostyka i wspomaganie rozwoju dziecka. Wybrane zagadnienia, Warszawa 2007, CMPPP.
- Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem D. Dziamskiej, M. Małyckiej, M. Wróblewskiej i J. Woźniaka, Dobra Szkoła, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- Sherborne W., Ruch rozwijający dla dzieci, Warszawa 1997, PWN.
- Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 2003, Żak.
- Tkaczyk G., Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej, Lublin 1997, UMCS.
- Twardowski A., Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4/2004, WSiP.
- Urzędowska-Sitarczyk M., Metoda integracji sensorycznej A. Jean Ayres, [w:] Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami, red. G. Walczak, Warszawa 2005, MENiS.
- Wasilak A., Zabawy z chustą, Lublin 2002, Klanza.
- Weyer A., Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jako forma zabawy i edukacji dziecka w szkole specjalnej – program autorski dla dzieci korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej, „Szkoła Specjalna”, nr 4/2018.
- Weyer A., Metody aktywizujące stosowane w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Praca licencjacka napisana pod naukowym kierunkiem dr Anety Soroki-Fedorczuk, Zielona Góra 2010.
- Wygotki L.S., Wybrane prace psychologiczne, Warszawa 1971, PWN.
- Zięcina M., Aktywizacja młodzieży w procesie nauczania literatury, „Studia Pedagogiczne”, tom XI, red. B. Suchodolski, Wrocław-Kraków-Warszawa 1964.

### mgr Agnieszka Gajowy

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, oligofrenopedagog, surdopedagog, terapeuta z zakresu Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, specjalista w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z autyzmem i Zespołem Aspergera.

Od 2011 roku nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym przy Zespole Placówek Edukacyjno-Wychowawczych we Lwówku Śląskim. Głównymi obszarami zainteresowań teoretyczno-empirycznych są: funkcjonowanie społeczne dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, kompetencje społeczne, edukacja przez ruch, komunikacja alternatywna i wspomaganie oraz interwencje dietetyczne w procesie terapii autyzmu. Nr ORCID: 0000-0002-3633-3662

# INSPIRATOR

czasopismo refleksyjnego nauczyciela

# Projekt edukacyjny w przedszkolu. Nauka przez zabawę, współpracę i doświadczenie

Aneta Kuźmińska

## Istota projektu edukacyjnego jako metody dydaktycznej

**P**rojekt edukacyjny należy do metod niewątpliwie rozwijających, umożliwiających zespołowe działanie. Jest też zaplanowanym sposobem pracy z dziećmi prowadzonym dyskretnie przez nauczyciela. Projekt ma zalety, które trudno jest przecenić. Należy do nich stworzenie uczniom oraz dzieciom w wieku przedszkolnym okazji do samodzielnej pracy, w trakcie której będą same i poprzez własne doświadczenia, zdobywać wiedzę.

Kiedy po raz pierwszy pojawiła się nazwa projektu edukacyjnego jako metody? Uważa się, iż to Wiliam Heard Kilpatrick opracował definicję metody projektu, a zaprezentował ją w publikacji „The Project Method” (1918). Co ciekawe, już sto lat temu naukowiec ten dostrzegł nieprzeciętne walory metody projektu i uznał ją za najistotniejszą w dydaktyce. W definicji projektu edukacyjnego za najważniejszy jej element badacz uznał samodzielną pracę uczniów i przeciwstawił ją biernemu wykonawstwu poleceń nauczyciela<sup>1</sup>.

W polskiej dydaktyce upowszechniono definicję metody projektowej wskazującą na kształcenie młodego człowieka za pomocą wykonywania przez niego określonego zadania we współpracy z innymi oraz opartego na inicjowaniu pomysłów, myśleniu i samodzielnej realizacji. Definicję tę opracował Mirosław S. Szymański, który stwierdził też, iż każdy projekt edukacyjny rozpoczynać powinna sytuacja problemowa, zainicjowane działanie, bliskie i dalekosiężne cele oraz przewidywane efekty<sup>2</sup>.

Projekt edukacyjny zdecydowanie góruje nad innymi metodami pozyskiwania wiedzy. Oferuje bowiem aktywne uczenie się.

<sup>1</sup> <http://sodmidn.kielce.eu/sites/sodmidn.kielce.eu/files/biuletyny/Biuletyn%20Jak%20aktywizowa%C4%87%20uczni%C3%B3w.pdf> (Dostęp: 05.10.2019)

<sup>2</sup> M.S.Szymański, O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s.7-8.

## Efektywność projektu edukacyjnego

Projekt edukacyjny zainicjowany przez samych uczniów tak naprawdę zaczyna swoje życie od momentu sformułowania problemu. Wtedy to uczeń rozpoczyna swoją drogę samodzielnego działania. Doświadcza nowych emocji, doznań, pozyskuje nową wiedzę, przechodzi etap przemyśleń i planowania.

Każdy z nas – nauczycieli pracujących na różnych etapach edukacji, wie dobrze, że projekt jest metodą szczególną, co nie znaczy jednak, iż odrzuca tradycyjne formy działania, wręcz przeciwnie, potrafi łączyć różne metody dla uzyskania celu kształcenia, znacznie wykraczając przy tym poza nakreślone ramy i treści programowe, a poza tym integruje wiedzę z różnych dziedzin życia.

Projekt edukacyjny, choć bywa pracochłonny, jest niewątpliwie atrakcyjną dla dzieci formą działania, a dla nauczycieli wyzwaniem zawodowym, umożliwiającym osiągnięcie wysokich efektów w pracy z młodym człowiekiem. Skąd jego skuteczność? Między innymi z niezbędnej współpracy w zespole, z pobudzenia zaciekawienia poprzez tematykę wybraną przez same dzieci, a także z niespodzianek pojawiających się w trakcie jego realizacji (wizyty ciekawych osób, pasjonatów, intrygujące wyprawy, wycieczki, zadania logiczne pobudzające myślenie).

Istotą projektu edukacyjnego jest osiągnięcie samodzielności dziecka w trakcie realizacji przedsięwzięcia. Jak zatem do owej samodzielności ma się rola nauczyciela podczas jego wdrażania? Zasadą nadrzędną jest to, że nauczyciel jawi się jako koordynator czynności wykonywanych przez uczniów. On organizuje działania, nie wkraczając zanadto w sferę czynności dziecka. Poza tym jest dyskretnym obserwatorem i przewodnikiem, który wkracza tylko wtedy, gdy jest to niezbędne, by pokierować zespołem w odnalezieniu właściwej drogi.

Sukces jest łatwy do osiągnięcia podczas wdrażania tej metody pod warunkiem, że uda się przekonać młodych uczestników do przejęcia odpowiedzialności za powie-

rzony zadania. Jeśli nauczyciel zdobędzie ten cel, to efekty kształcenia prędzej niż później okażą się wyższe aniżeli przy zastosowaniu tradycyjnych form i metod pracy. Pozytywne efekty projektu edukacyjnego wynikają także z siły tej metody polegającej na uwzględnieniu pasji dziecka, jego uzdolnień często nieodkrytych. Projekt wykorzystuje te cechy dziecka, a poza tym umiejętnie łączy wiedzę zdobytą np. w przedszkolu, w szkole, z wiedzą pozyskaną w domu rodzinnym i najbliższym otoczeniu.

Praca zespołowa w trakcie realizacji zadań metodą projektu nie pozostaje bez wpływu na jego efektywność. Oto bowiem, nawet mali indywidualiści uczą się wymiany spostrzeżeń, wyboru najlepszych rozwiązań i wspólnego działania na rzecz osiągnięcia celu. Projekt, zwłaszcza bardzo interesujący, wybrany przez najmłodszych sprawia, że to w grupie dziecko nabywa swoje pierwsze umiejętności organizacyjne.

### Rola projektu edukacyjnego w rozbudzaniu aktywności dziecka przedszkolnego

Janusz Korczak powiedział: „Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność. Nie każ myśleć, lecz twórz warunki do myślenia. Nie żądaj, lecz przekonuj. Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak, aby samo chciało wiedzieć ...”.

Ten wybitny pedagog i znawca potrzeb dziecka wiedział, że każda forma aktywności dziecka w wieku przedszkolnym ma znaczenie w jego rozwoju. Czasem są to proste i lubiane przez najmłodszych czynności jak układanie klocków, gra w piłkę czy rozwiązywanie zagadek logicznych. Jednak pożądanym jest rozwój samej aktywności, który stymulowany będzie określonym rodzajem działań. Dla rozwoju aktywności ważny jest rodzaj działalności podejmowanej przez dziecko, która może wpływać na jego rozwój emocjonalny, intelektualny bądź fizyczny<sup>3</sup>.

Szczególną rolę w rozwoju dziecka można dostrzec w jego aktywności twórczej. Twórczość bowiem ukierunkowuje dziecko, wpływa na jego poznawanie świata, umożliwia uwrażliwienie na otoczenie i drugiego człowieka, a także kształtuje określone postawy. W trakcie zabawy twórczej mały człowiek uczy się i zdobywa doświadczenie<sup>4</sup>.

Wprowadzenie do edukacji przedszkolnej metody projektu jest pewnego rodzaju zabezpieczeniem rozwoju aktywności dziecka w ogóle. To w projekcie właśnie

poprzez działanie, emocje, myślenie, tworzenie i rozwiązywanie problemów trwa proces uczenia się małego człowieka w najprostszy z możliwych sposobów. A skoro projekt stwarza sytuacje problemowe i pozwala na zadawanie licznych pytań oraz poszukiwanie odpowiedzi, wspomniane rozwiązywanie problemów oznaczać będzie angażowanie wielu operacji myślowych w tym m.in. rozmowania i wnioskowania. W trakcie realizacji projektu dzieci będą spotykać się z koniecznością rozwiązywania problemów, koncentrować na odkrywaniu nowych sfer, tworzeniu nowych doświadczeń i własnego zbioru wiedzy. Wspomniane operacje wykonywane przez dziecko w wieku przedszkolnym wpłyną na jakość aktywności poznawczej, która będzie stymulowana przez te właśnie bodźce<sup>5</sup>.

Zastosowanie projektu edukacyjnego w sferze działań edukacji przedszkolnej jest swoistą odpowiedzią na zainteresowania dzieci, które w konkretnym przypadku sprzyjają chęci zgłębiania problemu i poznawania nowej rzeczywistości. Kiedy temat projektu odpowiada pragnieniom dzieci, to z tym większą radością i mobilizacją przystępują one do poszukiwania i gromadzenia materiałów i z tym większą ochotą rozmawiają o zadaniach z rodzicami.

### Etapy pracy metodą projektu

Projekty edukacyjne można sklasyfikować jako:

- a) badawcze, kiedy dziecko uczy się odkrywać, sprawdzać, doświadczać,
- b) literaturowe, pozwalające na opisywanie poznanej rzeczywistości,
- c) praktyczne, których założeniem jest wykonywanie konkretnych prac.

Wspomnianą metodę dzielimy też z uwagi na liczbę dzieci uczestniczących w projekcie. Tutaj pojawią się projekty *indywidualne i grupowe*. Projekty edukacyjne realizowane są też na konkretnym obszarze i stąd ich kolejny podział na *szkolne, międzyszkolne, lokalne, ponadlokalne*<sup>6</sup>.

Każdy projekt realizowany bywa w obrębie kilku etapów w zespole uczniów i pod czujnym okiem opiekuna-nauczyciela. **Pierwszym z etapów** projektu edukacyjnego w szkole lub przedszkolu jest wybranie jego tematu. W tej fazie nauczyciel prezentuje zakres tematyczny i ewentualnie zestaw zagadnień. Dzieci natomiast, kierując się

3 A. Matczak, Zarys psychologii rozwoju, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 33.

4 H. Krauze-Sikorska, Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka, Poznań 2006, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 50.

5 B. Muchacka, Stymulowanie aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków 1999, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 29.

6 file:///C:/Users/mciho/Downloads/Jak%20stosowa%C4%87%20metod%C4%99%20projektu%20-%20poradnik%20dla%20nauczyciela%20i%20ucznia%20(1).pdf (Dostęp:05.10.2019)

własnymi zainteresowaniami, wybierają do realizacji jeden z nich lub podają własne. Co szczególnie ważne wybór tematu projektu musi być efektem zaangażowania wszystkich dzieci, wszystkich uczniów, którzy w ten sposób posiadają jakże istotną w przyszłości, umiejętność podejmowania decyzji. Na tym etapie również następuje opracowanie i zawarcie kontraktu, który jawi się jako swoista umowa spisana między uczniami i nauczycielem, ustalająca zobowiązania stron (np. czas realizacji, plan pracy, kryteria oceny, ewaluacja). Na pierwszym etapie, określanym często jako faza koncepcyjna, sugeruje się opracowanie tak zwanej siatki wiedzy, która powinna zawierać pytania badawcze ukierunkowujące dzieci w poszukiwaniu wiedzy w trakcie realizacji projektu<sup>7</sup>.

**Kolejny etap** wdrażania projektu edukacyjnego w przedszkolu obejmuje próby odpowiedzi na wcześniej postawione pytania badawcze, jak również określenie celów projektu i zaplanowanie etapów jego realizacji. Cele ogólne będą wspólne dla wszystkich grup, natomiast cele szczegółowe zwane też operacyjnymi będą dotyczyły nabywanych wiadomości, umiejętności i postaw. Istotne jest, aby były sformułowane, zapisane i uporządkowane w taki sposób, aby określały kolejność czynności związanych z planowaniem i realizacją zadań. W tej fazie projektu nauczyciel dokonuje podziału uczestników projektu na zespoły zadaniowe, wybiera się liderów i ustala się konkretne zadania dla poszczególnych zespołów i ich członków<sup>8</sup>.

**Etap trzeci** to wykonywanie konkretnych zadań, w których to czynnościach uczestniczą nie tylko dzieci, ale i opiekunowie. Realizacja projektu następuje zgodnie z planem oraz instrukcją niezbędną do pracy grupy. Natomiast kolejny **czwarty etap** to prezentacja efektów wdrażania projektu w postaci np. publicznego występu, przedstawienia konkretnych wytworów dzieci, w tym gier dydaktycznych, prac plastycznych, filmów, która powinna być zaplanowana, przemyślana, a jej forma również zaproponowana przez uczestników przedsięwzięcia. W prezentacji uczestniczą wszyscy członkowie zespołu, a nauczyciele dbają o serdeczną i życzliwą atmosferę pokazów. W prezentacji rezultatów projektu edukacyjnego uczestniczy społeczność szkolna i przedszkolna oraz rodzice i inni zaproszeni goście np. eksperci. Uroczystość, czyli podsumowanie zrealizowanych zadań, odbywa się najczęściej w szkole i przedszkolu, czyli tam, gdzie projekt został zainicjowany i wdrożony<sup>9</sup>.

7 B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, Entliczek-pentliczek. Metoda projektów w edukacji małego dziecka. Propozycje metodyczne do programu wychowania przedszkolnego „Ku dziecku”, Warszawa 2010, Nowa Era, s. 29.

8 Ibidem.

9 Ibidem.

**Następnym** i niemniej istotnym etapem projektu jest jego ocena, która ma tutaj charakter wielowymiarowy. Po pierwsze, składa się na nią samoocena wykonawców – uczniów, dzieci przedszkolnych oraz ocena zaproponowana przez nauczyciela według wcześniej opracowanych kryteriów. Każdy uczestnik projektu musi znacznie wcześniej, bo w kontrakcie, mieć podane owe kryteria, podobnie jak informację zwrotną na każdym etapie wdrażania. Informacja zwrotna to nic innego jak wskazanie dziecku zdobytych przez niego umiejętności, mocnych i słabych stron.

Projekt edukacyjny kończy ewaluacja całościowa opierająca się na zebraniu wszystkich możliwych informacji, danych oraz ich analizie i interpretacji. Tego typu ewaluacja podsumowująca pozwala określić konkretne rezultaty i sprawniej zaplanować kolejne projekty edukacyjne. Nie można też zapomnieć o ewaluacji kształtującej, która towarzyszy cały czas pracy dzieci, czyli jest ewaluacją ciągłą zakończoną informacją zwrotną pozwalającą na wprowadzanie bieżących zmian.

### Projekt edukacyjny w Miejsko Gminnym Przedszkolu Samorządowym w Nowogrodzie Bobrzańskim

Wspomniany już wcześniej Janusz Korczak powiedział: „Kiedy dziecko się śmieje, śmieje się cały świat”. To prawda, wzbudzić prawdziwą radość w dziecku, szczególnie tą wyniesioną z nauki, jest nie lada sztuką. Nauczyciel, zwłaszcza przedszkolny, ma tego świadomość zwłaszcza wtedy, gdy wdraża w placówce projekty edukacyjne bliskie zainteresowaniom dziecka i jego wrażliwości na otaczający je świat i przyrodę.

Wychowanie społeczne oraz wychowanie do poszanowania przyrody i żyjących w niej zwierząt jest bardzo ważne w edukacji przedszkolnej. Obcowanie z przyrodą i zwierzętami działa kojąco na dziecko. Uczy wartości, szacunku, empatii, odpowiedzialności. Jednym z głównych celów edukacji przyrodniczej jest wyrobienie postawy proekologicznej oraz szacunku dla otaczającego nas świata przyrody, w którym żyją zwierzęta.

W naszym Samorządowym Przedszkolu w Nowogrodzie Bobrzańskim nie narzekamy na brak innowacyjnych pomysłów, zabaw i gier dydaktycznych rozwijających najmłodszych. W tej grupie działań są także projekty edukacyjne. W roku szkolnym 2019/2020 zaplanowałyśmy z koleżanką i rozpoczęłyśmy wdrażanie zajęć prowadzonych tą właśnie metodą. Mamy świadomość, iż walorem projektu jest uczenie się poprzez działanie i bezpośrednie doświadczanie. Stąd też nasza determinacja we wprowadzaniu tego sposobu pracy z dzieckiem. Nasz projekt będzie realizowany od października 2019 r. do maja 2020 r. Zastosujemy w nim różnorodne metody i formy pracy.

Wśród metod dominować będą: eksperymenty, pokazy, gry dydaktyczne. Wykorzystamy też ekspresję dziecięcą i obserwację. Dzieci będą pracować w małych grupach, zbiorowo lub indywidualnie.

Realizowany przez naszą placówkę projekt edukacyjny nosi tytuł: „Zwierzyniec”. W tym miejscu wypada zauważyć, że tematyka zwierząt jest dzieciom bardzo bliska, co więcej wzbudza ogromne zainteresowanie. W przedszkolu największą popularnością cieszy się oglądanie książek właśnie o zwierzętach. Podczas różnego typu zabaw powstają często zagrody z klocków, dla zwierzątków pluszowych przygotowywane są przyjęcia i obiadki, dzieci same przyjmują na siebie role zwierząt i świetnie oddają sytuacje z nimi związane, co jest przejawem kształconej w przedszkolu i w domu rodzinnym, empatii. Ponadto, każdy z przedszkolaków posiada psa czy kota, więc zaciekawienie zajęciami dotyczącymi świata zwierząt jest bardzo duże.

Metoda projektu to wyprawa w nieznanne, która w naszej placówce rozpoczęła się pojawieniem bezdomnego kotka w okolicach przedszkola. Zwierzątko zostało nazwane przez dzieci imieniem Tom zaczerpniętym z bajkowej kreskówki „Tom i Jerry”. Ta dość zabawna i nietypowa sytuacja stała się impulsem do podjęcia właśnie takiego tematu projektu edukacyjnego. Po zbadaniu stopnia zainteresowania tematem poprzez obserwację grupy, rozmowę z dziećmi i ich rodzicami, podjęliśmy wspólną decyzję o realizacji projektu pod nazwą Zwierzyniec. Okazało się, że przedszkolaki pragną poznać życie zwierząt z najbliższego otoczenia, ale i dalszego środowiska. Zatem nasz projekt postanowiliśmy dostosować do potrzeb i oczekiwań dzieci, poprzez dokonanie podziału na bloki tematyczne, w tym: zwierzęta domowe, leśne, hodowlane oraz te z obszarów biegunowych. Przygotowaniom w zakresie wdrożenia projektu towarzyszyło sporządzenie siatki wstępnej na temat zasobu wiadomości dzieci o zwierzętach, co z kolei pozwoliło na poznanie zasobu wiedzy dzieci i wytypowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających pozyskaniu przez nie wiedzy jeszcze im nieznannej.

Planowanie działań i konkretnych zadań odbyło się z dużą precyzją. Określiłyśmy wspólnie z koleżanką cele ogólne tj. rozwijanie zainteresowania światem zwierząt oraz pogłębienie wiedzy na ich temat i rozwijanie umiejętności wspólnego planowania i działania. Sformułowaliśmy cele operacyjne nieodzowne w założeniach umiejętności, które zostaną zdobyte przez dzieci, a zwłaszcza: rozumienie potrzeby harmonijnego współżycia świata roślin, zwierząt i ludzi, nazywanie oraz wyróżnianie zwierząt żyjących w różnych środowiskach, nabycie wiedzy na temat warunków potrzebnych do rozwoju zwierząt, posługiwanie się słownictwem związanym z tematyką pro-

jektu, wnioskowanie i myślenie przyczynowo-skutkowe oraz wykorzystywanie sprzętu multimedialnego w zdobywaniu informacji.

Zadbałyśmy, aby każdy miesiąc wypełniony został pomysłami zajęć obfitującymi w różnorodne propozycje zadań dla dzieci o walorach edukacyjnych. Materiał dydaktyczny, na bazie którego tworzyliśmy zestawy zadań, został przygotowany zgodnie z zainteresowaniami dzieci i z obszarami wytyczonymi przez Podstawę programową wychowania przedszkolnego ujętą w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

Zaproszeni w ramach projektu goście, często eksperci, nie tylko będą prezentować dzieciom umiejętności swoich zwierząt, ale i własne kompetencje do pracy z nimi. Zgodnie z harmonogramem zadań będą też czytać przedszkolakom bajki wypożyczone z miejskiej biblioteki. Wiele ról w ramach projektu przypadnie też rodzicom naszych podopiecznych. Chętni opiekunowie przygotowują książeczki o tematyce zwierząt, zgodnie z jedną z nadrzędnych zasad pedagogiki, że czas spędzony z dzieckiem to najlepszy kapitał, jaki można dać swoim pociechom.

Rozpoczynając realizację projektu „Zwierzyniec”, mamy na uwadze wzrost aktywności dzieci, dlatego zachęcamy je do aktywności na każdym etapie projektu. Liczymy też, iż uczestnicząc w coraz to nowych działaniach, pozyskają nowe wiadomości i uporządkują je. Jesteśmy przekonane, że w etapie konkretnych działań przedszkolaków istotne jest rozbudzanie zaciekawień poprzez nowe doświadczenia. Stąd też zastosujemy znaną od lat i efektywną praktykę wzbogacającą doznania dzieci w postaci wyjść poza placówkę, wycieczek do mini zoo, Muzeum Przyrodniczego w Jeziorach Wysokich, przychodni weterynarii, Dogs Parku w okolicach Mierkowa i Lubska. Udamy się również na wycieczkę ścieżką przyrodniczą oraz do salonu piękności dla zwierząt. Istotnym elementem naszych wspólnych czynności będą zaplanowane wizyty ekspertów (przyrodników, pasjonatów, kolekcjonerów zdjęć, leśników, pszczelarzy itp. którzy opowiedzą naszym najmłodszym o życiu zwierząt, przeprowadzą pogadanki na temat świadomej adopcji zwierzątków, uchylą rąbka tajemnicy na temat pracy ze zwierzętami.

W naszym projekcie zakładamy, że dzieci zdobędą nowe wiadomości i osiągną wiele sukcesów, w tym: wiedzę nt.

zwierząt domowych i tych żyjących w naturze, nauczą się sposobów sprawowania nad nimi opieki oraz zasad bezpieczeństwa w tym zakresie. Dzieci także rozumieją, iż posiadanie zwierzęcia to duża odpowiedzialność. Poznają również niezwykle umiejętności zwierząt-przyjaciół człowieka. Oprócz tego wykazują się aktywnością i zaangażowaniem w przygotowaniach do odwiedzin go-

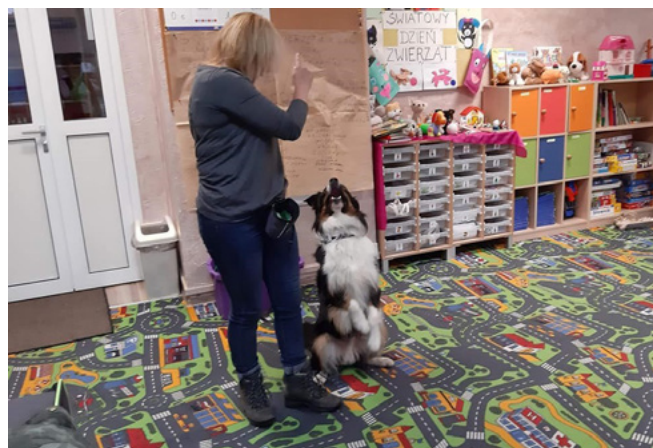


Światowy Dzień Zwierząt  
Źródło: archiwum własne autora

ści, rozwiną umiejętność stawiania pytań, przypuszczeń i wniosków, a z obcowania z przyrodą i jej mieszkańcami, odkryją nowe źródło inspiracji twórczych.

Obecnie realizujemy zadania projektowe ujęte w planie na październik. Bogactwo działań sprawia, że z dnia na dzień widoczna jest pogłębiająca się fascynacja zagadnieniem. Przedszkolaki obchodziły Światowy Dzień Zwierząt. Odbłyły interesujące spotkania z właścicielką psów - panią Magdą, z trenerką i opiekunką psa ratownika, które przybliżyły dzieciom sposoby porozumiewania się ze zwierzętami, wyjaśniły istotę przyjaźni z człowiekiem, możliwości zwierząt, zwłaszcza pracujących dla człowieka. Równie ciekawą była wycieczka do weterynarza czy do sklepu zoologicznego. Dzieci zdobyły tutaj wiedzę, jak opiekować się zwierzęciem, jakie zabiegi, szczepienia są zwierzęciu niezbędne. Miały też okazję zobaczyć pracę z psem ratunkowym. W tym celu gościliśmy w przedszkolu trenera psiego.

Po realizacji zadań wkroczymy w fazę podsumowania. Odbędziemy wspólne spotkania (rodzice, uczestnicy, nauczyciele), rozmowy i dokonamy ewaluacji działań. Przygotujemy razem z dziećmi prezentację dokonań naszych przedszkolaków, dla nich samych, ich rodziców oraz zaproszonych gości. Efekty prac w ramach projektu (wytwory działań praktycznych, filmy, fotografie, prezentacje multimedialne) przedstawimy podczas wydarzenia kulminacyjnego, czyli uroczystości podsumowania projektu, którą przeprowadzimy w czerwcu 2020 roku. To



Spotkanie dzieci z psem ratownikiem i jego opiekunką  
Źródło: archiwum własne autora

wówczas dzieci będą miały okazję zaprezentować nabyte przez siebie umiejętności i wiedzę np. poprzez przedstawienie teatralne, a także poprzez galerię prac własnych przygotowane dla społeczności przedszkolnej, gości i rodziców. Podobnie jak podczas inicjowania tematu projektu i tutaj głos decydujący w wyborze formy podsumowania będą miały dzieci. Po zakończeniu i prezentacji efektów projektu przeprowadzimy ewaluację całościową programu, a wysunięte wnioski pomogą nam w realizacji kolejnych projektów edukacyjnych. ■

## Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., Entliczek-pentliczek. Metoda projektów w edukacji małego dziecka. Propozycje metodyczne do programu wychowania przedszkolnego „Ku dziecku”, Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2010.
- Maczak A., Zarys psychologii rozwoju, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Krauze-Sikorska H., Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Muchacka B., Stymulowanie aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.
- Szymański M.S., O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

## Netografia

<http://sodmidn.kielce.eu/sites/sodmidn.kielce.eu/files/biuletyny/Biuletyn%20Jak%20aktywizowa%C4%87%20uczni%C3%B3w.pdf>(Dostęp:05.10.2019)

### mgr Aneta Kuźmińska

Absolwentka Uniwersytetu Zielonogórskiego na kierunku Pedagogika, specjalność Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna. Nauczyciel mianowany wychowania przedszkolnego z dziesięcioletnim stażem, pracuje również z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Miejsko Gminnym Przedszkolu Samorządowym w Nowogrodzie Bobrzańskim. Zainteresowania edukacyjne koncentruje wokół problematyki dziecka, edukacji włączającej oraz wartości edukacji w społeczeństwie. Praktykuje metody rozwijające u dzieci aktywność, zaangażowanie, motywację do nauki i rozwoju, sprzyjających indywidualizacji. Jako nauczyciel kreator i terapeuta pomaga wychowankom poszukiwać, odkrywać, badać i eksperymentować planując działania dydaktyczno-wychowawcze w codziennej pracy.

# Ćwiczenia na pobudzenie aktywności grupy

Dorota Marek-Kurpanik

Jedną z trudności związanych z aktywnością uczestników zajęć jest brak lub spadek energii grupy, a co za tym idzie zmniejszona koncentracja. Wówczas z pomocą przychodzą ćwiczenia energetyzujące (z angielskiego: energizes). *Energizery*, jak sama nazwa wskazuje, mają na celu dodanie energii i pobudzenie aktywności uczących się. W ćwiczeniach często łączy się ruch z potrzebą koncentracji uwagi. Takie krótkie zabawy mogą stać się przerywnikiem przed wprowadzeniem kolejnego modułu lekcji/szkolenia lub są sposobem na wprowadzenie kreatywnej atmosfery podczas zajęć. Ćwiczenia energetyzujące zajmują zaledwie kilka minut. Nie trzeba nikogo przekonywać, że klimat sprzyjający twórczej energii grupy i generowaniu różnorodności pomysłów służy rezultatom bardziej oryginalnym niż samodzielna praca. Wreszcie twórcze rozgrzewki mogą pobudzać zdolności myślenia dywergencyjnego, takie jak płynność, giętkość i oryginalność myślenia.

Podsumowując *energizery* to dobry sposób na:

- wprowadzenie elementów rozluźnienia, humoru i zabawy podczas zajęć,
- budowanie atmosfery zajęć, która sprzyja tworzeniu,
- zwiększenie koncentracji uwagi grupy i ćwiczenie umiejętności słuchania innych,
- kreatywną integrację zespołu,
- budowanie wzajemnej akceptacji,
- integrację uczestników,
- wzajemne poznawanie się w atmosferze zabawy,
- poprawę relacji w grupie,
- zadbanie o dobre samopoczucie osób uczestniczących się.

O czym warto pamiętać wprowadzając energizery?

- Wybieramy zabawy dopasowane do potrzeb i dynamiki grupy oraz sytuacji.
- Zwracamy uwagę na to, czy w proponowanej zabawie każdy uczestnik może wziąć udział, np. ze względu na stan zdrowia.

- Dbamy o to, aby gra była prowadzona w sposób gwarantujący bezpieczeństwo.
- Kończymy zabawę, gdy wszyscy czują niedosyt.
- Staramy się nie powtarzać tych samych zabaw w jednej grupie lub stosować te same przerywniki zbyt często.
- Pozwólmy na wymyślanie uczestnikom zajęć własnych przerywników.

Poniżej lista 11 *energizerów*, które nigdy mnie nie zawiodły. Prezentowane zabawy pochodzą z doświadczeń szkoleniowych, własnych projektów i oczywiście z książek.

## 1. CO KUPIŁEŚ/ CO KUPIŁAŚ?

Potrzebne:

Krzesła ustawione w kręgu tak, aby każdy uczestnik miał zapewnioną swobodę.

Przebieg:

Grupa siada na krzesłach. Uczestnicy po kolei prowadzą dialog, który wygląda tak:

- Byłaś/byłeś w sklepie?
- Tak.
- Co kupiłaś/kupiłeś?

Uczestnik siedzący po prawej stronie prowadzącego rozpoczyna grę zadając prowadzącemu pytanie „Byłeś w sklepie?”. Prowadzący odpowiada: „Tak”. W odpowiedzi na pytanie: „Co kupiłeś?” pojawia się: WACHLARZ. Zakup pokazujemy wachlując się prawą ręką. W taki oto sposób kończąc pierwszą rundę, każdy uczestnik staje się posiadaczem wachlarza. Zakupem w drugiej rundzie są: NOŻYCZKI. Mając w prawej ręce wachlarz, dokładamy lewą ręką z ruchem tnących nożyczek. Zakup w trzeciej rundzie to: ROWER. Z wachlarzem i nożyczkami, na krześle wykonujemy nogami ruch jazdy na rowerze. Zakup w czwartej rundzie to: FOTEL BUJANY. Z wachlarzem, nożyczkami, jadąc na rowerze, bujamy się. Zabawa zawsze budzi dużo śmiechu i jest naprawdę energetyczna.

## 2. SAŁATKA OWOCOWA

Potrzebne:

Krzeseł ustawione w kręgu tak, aby każdy uczestnik miał zapewnioną swobodę.

Przebieg:

Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący stoi wewnątrz kręgu i proponuje uczestnikom podział na grupy, które staną się zbiorami owoców, np. jabłka, śliwki, pomarańcze, kiwi. Sam również przypisuje sobie jeden z owoców. Następnie prowadzący wymienia 2 – 3 grupy owoców potrzebnych do zrobienia sałatki. Sam włącza się do zabawy. Wymienione „owoce” muszą szybko wstać i zamienić się miejscami. Podczas przemieszczania się, jedna osoba pozostaje bez miejsca i staje się prowadzącym. Zabawę można powtórzyć, tak aby uczestnicy mogli kilka razy zmieniać miejsca. Osoba stojąca w środku może też krzyknąć „sałatka owocowa” i wówczas wszyscy obowiązkowo zamieniają się miejscami.

## 3. KAMIEŃ, NOŻYCE I PAPIER

Potrzebne:

Możliwość swobodnego poruszania się tak, aby uczestnicy mogli stać naprzeciwko siebie w parach.

Przebieg:

Na dane hasło podawane naprzemiennie w parach („kamień” lub „nożyce” lub „papier”) uczestnicy wyciągają zza pleców prawą dłoń w jednym z trzech ułożeń. Otwarta dłoń symbolizuje papier, zaciśnięta w pięść – kamień, z dwoma wystawionymi palcami – nożyce. Kamień wygrywa z nożycami. Nożyce wygrywają z papierem. Papier wygrywa z kamieniem, bo można nim owinąć kamień. Pokazanie tego samego oznacza remis.

## 4. SZYMON MÓWI ...

Potrzebne:

Możliwość swobodnego poruszania się.

Przebieg:

Grupa staje w taki sposób, aby każdy uczestnik mógł widzieć prowadzącego. Prowadzący mówi grupie, że jeśli zacznie zdane od słów „Szymon mówi...”, grupa ma nie słuchać jego poleceń. Jeśli jednak zdanie będzie się zaczynało od innych słów, grupa ma robić to, o co poprosi.

Przykładowe zdania:

- Stańcie na jednej nodze. (wszyscy wykonują polecenie).
- Szymon mówi: stańcie na jednej nodze. (nikt nie wykonuje polecenia).

Ćwiczenie na początku może wydawać się łatwe, jednak częste zmiany oraz szybkość wydawania poleceń powodują potrzebę większej koncentracji uwagi.

## 5. ROTACJA KWADRATU

Potrzebne:

Możliwość swobodnego poruszania się.

Przebieg:

Prowadzący staje w środku kręgu, który tworzą uczestnicy. Pierwszym zadaniem uczestników jest zmiana położenia, w taki sposób, aby stojąc obok siebie utworzyli kwadraty. Osoby tworzące kwadrat są zwrócone do siebie twarzami, z wyciągniętymi ramionami, tworząc boki kwadratu. Każda osoba musi zapamiętać, kto stoi obok niej, a każdy zespół zapamiętuje swoje ułożenie wobec trenera. Prowadzący stoi na środku, twarzą do grupy osób tworzących jeden z boków kwadratu. Pozostałe zespoły stoją za prowadzącym oraz po jego bokach.

Następnie prowadzący mówi: „rotacja kwadratu” i jednocześnie obraca się w wybraną stronę, np. o 90 lub o 180 stopni w prawo. Zadaniem wszystkich grup jest wówczas szybkie przemieszczenie się i ponowne ustawienie w kwadrat, w takiej samej pozycji wobec prowadzącego i w takiej samej kolejności w stosunku do sąsiadujących osób w zespole, jak poprzednio. Zamiana miejsc powtarzana jest kilkakrotnie.

## 6. ŻONGLOWANIE

Potrzebne:

Kilka miękkich piłek. Możliwość swobodnego poruszania się.

Przebieg:

Grupa stoi w kręgu. Wszyscy podnoszą prawą rękę do góry. Prowadzący daje znak i rzuca piłkę do któregoś z uczestników. Uczestnik, który otrzymał piłkę, odrzuca ją komuś innemu i pozostaje w kręgu z opuszczonymi rękoma. Zadaniem uczestników jest zapamiętać, od kogo dostali piłkę i komu ją odrzucili. Cykl powtarzamy z odrzucaniem piłki. Następnie do gry wprowadzamy drugą piłkę. Kiedy rzucanie jedną piłką okaże się dla uczestników łatwe, możemy wprowadzić ich większą liczbę. Zadaniem grupy jest żonglowanie i utrzymanie jak największej liczby piłek w ruchu.

## 7. DYREKTOR KREATYWNY I ARTYSTA

Potrzebne:

Kartki papieru, ołówki, gotowe rysunki z figurami geometrycznymi lub innymi wzorami.

Przebieg:

Uczestnicy dobierają się w pary, siedząc plecami do siebie. W pierwszej rundzie jedna z osób w parze jest dyrektorem kreatywnym, druga artystą. Dyrektor otrzymuje gotowy rysunek z pięcioma figurami. Zadaniem dyrektora jest przekazanie artyście instrukcji, zgodnie z którą ma odwzorować wybraną przez dyrektora figurę, bez zobaczenia jej. W drugiej rundzie następuje zamiana ról. Po zakończeniu obu rund prowadzący moderuje dyskusję na temat, jak czuli się uczestnicy podczas wykonywania tego zadania.

## 8. PAJĘCZA SIĘĆ

Potrzebne:

Sznurek zwinięty w kłębek. Możliwość swobodnego poruszania się.

Przebieg:

Uczestnicy stoją w kręgu. Prowadzący wyjaśnia, że uczestnicy będą tworzyć sieć, rzucając do siebie kłębkami sznurka. Przed rzutem każdy mówi trzy zdania odpowiadając np. na pytanie: „Z czego jestem dumna/dumny?” Zadaniem uczestników jest zapamiętanie o czym mówiła osoba przekazująca jej sznurek. Po udzieleniu odpowiedzi uczestnicy trzymają sznurek, tak aby utworzyła się sieć. Kiedy wszyscy uczestnicy odpowiedzą na pytanie, kłębek jest zwijany. Uczestnicy odrzucają kłębek do osób, od których go otrzymały zwijając sieć i starając się przytoczyć odpowiedź usłyszaną od osoby, od której otrzymano kłębek.

## 9. ŻYWIÓŁY

Potrzebne:

Mała piłka. Możliwość swobodnego poruszania się.

Przebieg:

Uczestnicy stoją w kręgu. Prowadzący rozpoczyna zabawę rzucając piłką i wymieniając jeden z żywołów („ziemia”, „woda”, „powietrze”). Kiedy np. wypowie słowo „woda”, osoba do której została rzucona piłka musi szybko wymienić zwierzę żyjące w środowisku wodnym i odrzuca piłkę kolejnej osobie wymieniając ten sam lub inny żywiół. Urozmaiceniem gry jest żywiół „ogień”. Na to hasło nie należy łapać piłki. Gra jest tym atrakcyjniejsza, im szybciej się toczy.

## 10. HA, HA, HA!

Potrzebne:

Poczucie humoru.

Przebieg:

Uczestnicy siedzą w kręgu. Zabawę zaczyna prowadzący wypowiadając: „ha!”, zwracając się do osoby siedzącej po jego lewej stronie. Każda następna osoba dodaje jedno ha!. Już w połowie gry, słysząc kilkakrotnie wypowiedziane słowo ha, ha, ha, ha, trudno jest utrzymać powagę. Kończymy gdy wszyscy są już wystarczająco „rozruszani”. Zamiast ha! można wypowiedzieć hej, hop!.

## 11. ZIP-ZAP

Potrzebne:

Poczucie humoru.

Przebieg:

Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący stojąc w środku, wybiera jedną osobę, zadając jej pytanie, które brzmi: „zip?”. Wybrany uczestnik na tak zadane pytanie odpowiada: „zap”. Jeśli osoba ze środka zapyta „zap?” należy odpowiedzieć „zip”. Kiedy pytany uczestnik pomyli się, przejmuje rolę pytającego. Kiedy osoba stojąca w środku powie „zip-zap” wszyscy uczestnicy muszą wstać i zamienić się miejscami. Wówczas osoba stojąca w środku zajmuje jedno z miejsc, a rolę pytającego przejmuje ten, kto nie ma krzesła. ■

## Bibliografia:

- Baranowska-Jojko E., Rozwojowa kreska. Ćwiczenia plastyczne z elementami arteterapii, Harmonia, Gdańsk 2013.
- Gładyszewska-Cylulko J., Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę, Impuls, Kraków 2011.
- Karolak W., Arteterapia przygoda i porządek, Difin, Warszawa 2017.
- Stańko-Kaczmarek M., Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej, Difin, Warszawa 2013.
- Szmidt K.J., Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych, Helion, Gliwice 2013.
- Urban M., Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2009.
- Vopel K. W., Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży, część I-IV, Jedność, Kielce 2009.
- Vopel K. W., Poradnik dla prowadzących grupy, Jedność, Kielce 2004.
- Vopel K. W., Sztuka opowiadania, sztuka słuchania, Jedność, Kielce 2003.
- Vopel K. W., Teamfähig werden 1. Spiele und Improvisationen, iskopress, 4.Auflage 2014.
- Vopel K. W., Zakłócenia – blokady – kryzysy. Eksperymenty i ćwiczenia do nauki pracy grupowej, Jedność, Kielce 2005.

### mgr Dorota Marek-Kurpanik

Certyfikowany trener biznesu, pedagog, animator kultury, arteterapeutka, germanistka. Doświadczenie w pracy w domu kultury i na stanowisku dyrektora szkoły. Posiada uprawnienia i praktykę w prowadzeniu coachingu w edukacji, ukończone kursy ze stosowania sztuk wizualnych i dramy, doświadczenie w projektowaniu i prowadzeniu szkoleń, w Polsce i w Europie. Absolwentka, m.in. Szkoły Trenerów Biznesu i Doradców Personalnych w Krakowie (Pracownia Psychologiczna Elżbiety Sołtys) rekomendowanej przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Ukończyła podyplomowy kurs arteterapii współorganizowany przez Polski Instytut Ericksonowski w Łodzi oraz Polski Komitet Międzynarodowego Wychowania przez Sztukę InSEA.

# Świętowaliśmy Międzynarodowy Dzień Praw Dziecka wspólnie z UNICEF

Agnieszka Olczak

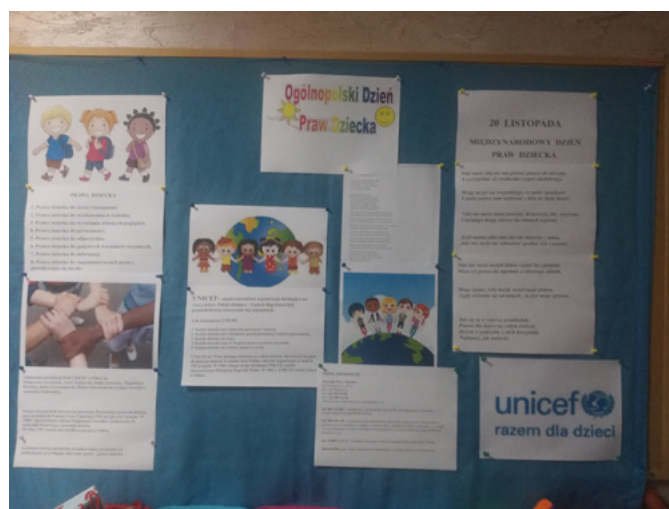


Fot. Archiwum Autorki

**W** tym roku przypada wyjątkowa – 30. rocznica uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka. 20 listopada to szczególna data, która powinna zwracać naszą uwagę na dzieci i ich prawa i przypominać o wartości dziecka i dzieciństwa.

W 1989 roku Organizacja Narodów Zjednoczonych przyjęła dokument, gwarantujący wszystkim dzieciom na świecie ich prawa. Celem tego aktu prawnego jest ochrona dzieci i wsparcie ich w prawidłowym rozwoju. Podzielamy przekonanie, że znajomość praw pozwala najmłodszym uchronić się przed różnymi niebezpieczeństwami, a także daje im możliwość aktywnego uczestniczenia w procesach podejmowania decyzji, które ich dotyczą. Według Konwencji rolą dorosłych jest nie tylko dbanie o to, aby prawa dziecka były przestrzegane, ale także szerzenie wiedzy o prawach dziecka, w tym edukowanie dzieci. UNICEF w swoich działaniach zwraca uwagę na te kwestie i inicjuje różne projekty, których celem jest upowszechnienie wiedzy o prawach dziecka.

Międzynarodowy Dzień Praw Dziecka z UNICEF to wydarzenie, które jednoczy wszystkie dzieci na świecie. W tym dniu, w wielu krajach, dzieci oraz dorośli podejmują wspólne inicjatywy, których celem jest okazanie wsparcia i solidarności z dziećmi, których prawa nie są respektowane. To radosny dzień niosący poważne przesłanie. W obchody Międzynarodowego Dnia Praw Dziecka włączyły się także placówki edukacyjne z całej Polski. Setki szkół i przedszkoli zdecydowały się uczcić 30. rocznicę uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka. Do akcji przystąpiło także Miejsko Gminne Przedszkole Samorządowe w Nowogrodzie Bobrzańskim, które zorganizowało w ramach tego dnia mnóstwo atrakcji, akcji edukacyjnych.



Fot. Archiwum Autorki

Lista wydarzeń z przedszkola jest długa, bo w obu placówkach przedszkola działa się bardzo dużo. Wszyscy nauczyciele realizowali z dziećmi zajęcia na temat praw dziecka. Dla rodziców przygotowano liczne gazetki tematyczne przybliżające prawa dziecka, w korytarzach przedszkoli wystawiono do zapoznania się Konwencję o Prawach Dziecka.

Zgodnie z ideą obchodów w przedszkolu zorganizowano niebieski dzień pod szyldem UNICEF, w którym w każdej grupie obowiązywał niebieski strój, realizowano działania przybliżające problematykę praw dziecka, omawiano problemy dzieci na całym świecie, a także przedstawiono dzieciom UNICEF jako instytucję. Zapoznano dzieci z lite-



raturą dziecięcą poruszającą problematykę praw dziecka. Dzieci poznały też instytucję Rzecznika Praw Dziecka, najważniejsze numery telefonów, pod jakimi mogą uzyskać pomoc. Zorganizowano projekcje filmów z listy propozycji UNICEF-u – wychowawcy skorzystali z różnych propozycji, starając się wybrać treści najbardziej ade-

kwatne do poszczególnych grup. W jednym z naszych przedszkoli zorganizowano Marsz Praw Dziecka, a w drugim przedszkolu wspólną dla wszystkich grup akcją było wykonanie pracy plastycznej „Podajmy sobie ręce” (sylwety chłopców i dziewczynek) i sklepanie ich w girlandę, która później została zawieszona w korytarzu przedszkola w obecności dzieci i przy wspólnym śpiewie.

Cały dzień był wyjątkowy, w każdej grupie był niepowtarzalny, unikatowy, a jednocześnie oba przedszkola zadbały o działania wspólnotowe, jednoczące całą przedszkolną społeczność, jak wspólny marsz, projekcja filmu, wykonanie wspólnej pracy, śpiew piosenek, wystawy prac.

Dziękujemy za wspaniałą inicjatywę i możliwość włączenia się w akcję o tak ważnym przesłaniu i szerokim zasięgu.

*Opracowano z wykorzystaniem materiałów prasowych UNICEF.*

### dr Agnieszka Olczak

Pedagog, coach, trener, nauczyciel, dyrektor przedszkola, wieloletni nauczyciel akademicki oraz Prezes Fundacji Edukacja Demokracja Rozwój. Redaktor naczelna czasopisma „Inspirator”. Zainteresowania naukowe i badawcze koncentruje na demokratyzacji edukacji, relacjach w procesie kształcenia, komunikacji i umowie jako metodzie wychowawczej. Numer ORCID: 0000-0002-4081-8216



## Pierwsza encyklopedia o dziecku i dzieciństwie

Zapraszamy do przeglądania i współtworzenia!

**[WWW.ENCYKLOPEDIADZIECINSTWA.PL](http://WWW.ENCYKLOPEDIADZIECINSTWA.PL)**